La educación como FENÓMENO SOCIAL

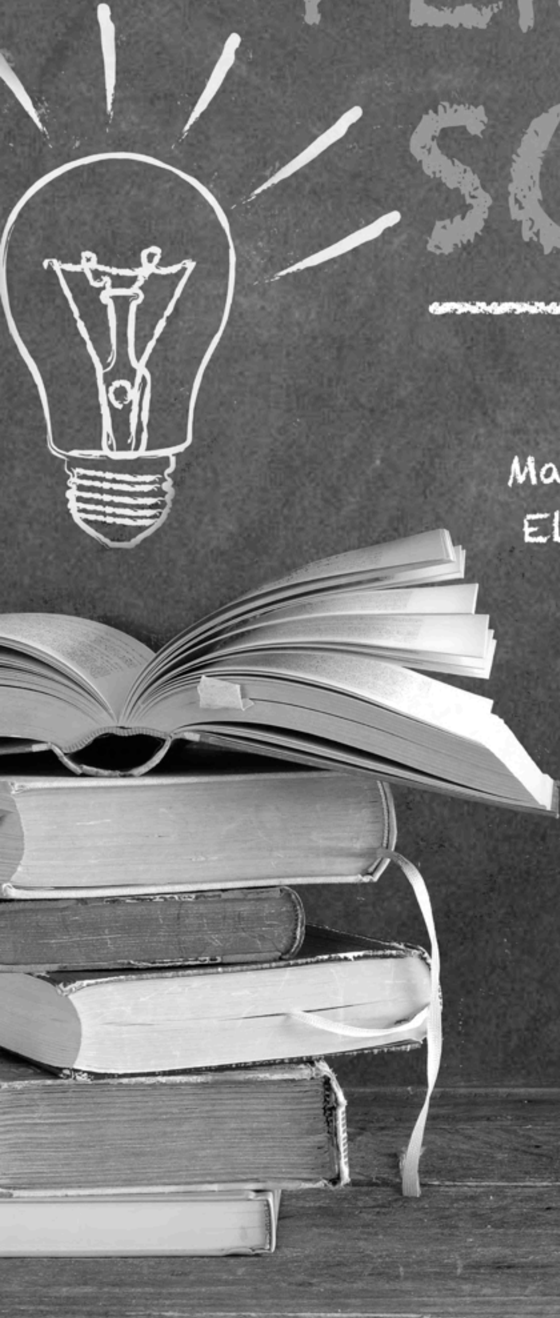




Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Vanessa Alves Pereira
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2022

La educación como FENÓMENO SOCIAL



Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Vanessa Alves Pereira
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

La educación como fenómeno social

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Vanessa Alves Pereira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 La educación como fenómeno social / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino, Vanessa Alves Pereira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0478-1
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.781222507

1. Educación. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Catarino, Elisângela Maura (Organizadora). III. Pereira, Vanessa Alves (Organizadora). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Atena Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Prezado leitor, saudação.

La educación como fenómeno social, é uma obra organizada a partir de estudos e investigações desenvolvidos por estudantes, professores e pesquisadores do Chile, Colômbia, México e Panamá. Traz um aparato de tema que perpassam pelo pensar da escola e do processo educacional como fenômeno social em simultâneo a existência de sujeitos (estudantes, professores, servidores administrativos, famílias etc.) como ser social. As experiências vivenciadas nesses contextos mostram a educação desempenhando um importante papel como instrumento de transformação social, despertando a reflexão social em torno de temas como: alimentação saudável, aprendizagem, competências comunicativas, competências emocionais, contexto virtual de aprendizagem, desenvolvimento, discapacidade intelectual, docente, educação primária, ensino, escola especial, estudantes, família-escola, fortalecimento, inclusão, melhoria, práticas pedagógicas entre outros. Uma obra organizada em seis importantes capítulos, que trazem informações, experiências e resultados de estudos que podem alargar o conhecimento daqueles que buscam aprofundar cada vez mais suas leituras e reflexões no campo da educação como fenômeno social. Com isso, desejamos a todos uma excelente leitura e boas reflexões.

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Vanessa Alves Pereira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL INGLÉS A TRAVÉS DEL USO DE LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN MEDELLÍN

Data de aceite: 04/07/2022
Data de submissão: 20/05/2022

Esteban Mayorga Muñoz
Especialista en educación, coordinador Académico Licenciatura en Español e Inglés, Corporación Universitaria Adventista Medellín, Colombia
CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/EnRecursoHumano/inicio.do

Narly Cecilia Fontalvo De La Cruz
Especialista en educación, coordinadora académica del Colegio Adventista de Granada Valledupar – Colombia

Juan Esteban Montoya Rivera
Especialista en educación, coordinador académico del programa Una semilla bilingüe para la Medellín futuro (Secretaría de Educación de Medellín y Universidad CES) Medellín, Colombia
https://orcid.org/0000-0003-3235-9969

RESUMEN: El presente estudio evidencia avances significativos en el fortalecimiento de las competencias del inglés a través del uso de los EVA (entornos virtuales de aprendizaje), por lo tanto se propone implementar en las clases el uso de herramientas web que apoyen al proceso de enseñanza/aprendizaje. El estudio pretende fortalecer el proceso de enseñanza y formación del idioma inglés por medio de los entornos virtuales de aprendizaje, caracterizándolos, aplicándolos y evaluándolos, como apoyo a las competencias comunicativas. En su metodología, el estudio cuenta con un enfoque cualitativo de tipo exploratorio descriptivo, haciendo uso del cuestionario como instrumento de recolección de información y evaluación. Entre los resultados más sobresalientes se destacan: el interés de los estudiantes por aprender más acerca de las plataformas digitales, el poder construir y mejorar el proceso de aprendizaje desde un ambiente virtual más flexible y amigable, sumado a esto, la estrategia de Game Based Learning facilitó el proceso de enseñanza y la herramienta virtual H5P fue la que más acogida tuvo, debido a su versatilidad. Dentro de las principales conclusiones se encontro que: los entornos virtuales de aprendizaje desarrollaron un impacto favorable en el fortalecimiento de las competencias del inglés. Se despertó el interés por indagar acerca de otras herramientas virtuales y por implementar la estrategia de aprendizaje basada en juegos para incentivar la creatividad en el estudiante.

PALABRAS CLAVE: Competencias comunicativas, entornos virtuales de aprendizaje, fortalecimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés, Game Based Learning, herramientas TIC.

STRENGTHENING OF ENGLISH COMMUNICATIVE SKILLS THROUGH THE USE OF VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS IN UNDERGRADUATE STUDENTS IN A BACHELOR OF SPANISH AND ENGLISH AT A PRIVATE UNIVERSITY IN MEDELLÍN

ABSTRACT: This study shows significant progress in strengthening English skills through

the use of VLEs (virtual learning environments), therefore it's proposed to implement in classes the use of web tools that support the teaching / learning process. . The study aims to strengthen the process of teaching and training the English language through virtual learning environments, characterizing, applying and evaluating them, as support for communication skills. In its methodology, the study has a qualitative approach of descriptive exploratory type, using the questionnaire as an instrument for collecting information and evaluation. Among the most outstanding results are: the interest of students in learning more about digital platforms, being able to build and improve the learning process from a more flexible and friendly virtual environment, added to this, the Game Based Learning strategy eased the teaching process and the virtual tool H5P was the most popular, due to its versatility. Among the main conclusions are: virtual learning environments developed a favorable impact on the strengthening of English skills, interest was aroused to inquire about other virtual tools and to implement the game-based learning strategy to encourage creativity in the student.
KEYWORDS: Communication skills, Game Based Learning, ICT tools, strengthening of the English teaching/learning process, virtual learning environments.

INTRODUCCIÓN

El programa de licenciatura en español e inglés en la universidad privada nació en el 2008 y desde su comienzo se han realizado cambios en cuanto a contenidos y enseñanza para que los estudiantes obtengan el nivel exigido por el MEN según el decreto 18583, que corresponde al nivel C1. Se ha evidenciado a través de las pruebas Saber Pro que los estudiantes no poseen el nivel de inglés requerido. Este aspecto es preocupante ya que se están egresando profesionales sin las competencias necesarias para impartir la enseñanza del segundo idioma. Es ahí donde ésta investigación cobra un gran significado brindando herramientas virtuales para fortalecer las competencias comunicativas en el segundo idioma. Debido a que la modalidad de la licenciatura es virtual, la institución debe estar preparada para asumir todo lo que la educación virtual conlleva; pues ella tiene un sinnúmero de aprendizajes por dentro y por fuera del aula virtual, donde es fundamental la implementación de estrategias metodológicas apoyadas por los EVA.

MARCO DE REFERENCIA

Se elabora este marco de referencia con el propósito de identificar los antecedentes que sirvan de soporte para el desarrollo de la investigación, estas referencias teóricas apoyan el estudio realizado y van de la mano con los objetivos propuestos. A continuación, se describen con su respectivo aporte al trabajo actual:

Viñals y Cuenca, (2016) afirman que:

> En la Era Digital la manera de aprender ha cambiado y, por ende, la forma de enseñar debe adaptarse. Lo que significa que tanto la figura del docente como las metodologías de enseñanza han de adecuarse a la manera de concebir el conocimiento que se acaba de exponer.

En relación a este asunto, el docente debe preocuparse por mejorar los procesos de enseñanza en cuanto a métodos, recursos, planes de clase y estrategias de enseñanza que utilice para que los estudiantes adquieran el conocimiento de una segunda lengua de acuerdo a sus necesidades y el contexto que les rodea. En el estudio se tuvo en cuenta esta referencia debido a la necesidad de reestructurar las estrategias metodológicas, así como el rol del docente actual.

Ahora bien, así como el docente debe cumplir con un rol específico para que se dé el aprendizaje del inglés, los estudiantes también deben desempeñar su propio rol, tal como lo expone Ordorica (2010),

> El rol del estudiante es uno de los principales cambios que se ha logrado en la enseñanza del idioma. Son ellos quienes desempeñan un rol más activo ya que serán los responsables del nivel de desarrollo de las habilidades del idioma y son ellos quienes deben dar una mayor iniciativa dentro del aula de clase.

Dentro del estudio esta referencia sirvió para dar más protagonismo al desempeño del estudiante actual, el cual debe tener más responsabilidad y proyectarse a ser un individuo autónomo de su proceso de aprendizaje

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE) define la palabra "competencia" como la "pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado". Todo estudiante de una lengua necesita desarrollar ciertas competencias entre las cuales, se destacan: competencia lingüística comunicativa, competencia lingüística receptiva y competencias comunicativas productivas. En este sentido, se abordarán las competencias lingüísticas comunicativas como las competencias lingüísticas receptivas.

COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS-COMUNICATIVAS

Wilches y Sam (2014) mencionan que:

> La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes).

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PRODUCTIVAS

En relación a las competencias comunicativas productivas se involucran más

la lectura y la escritura. Krashen (1998), propone que en la enseñanza aprendizaje de un idioma la competencia más difícil de adquirir es la competencia receptiva y a esta se debería dedicar más tiempo. Krashen (1998), afirma que: “la capacidad productiva de los alumnos surgirá naturalmente del conocimiento receptivo”. En este orden de ideas el principal trabajo debe hacerse en la adquisición de las competencias receptivas más que las productivas.

A continuación, se mencionan las referencias que apoyan el trabajo realizado frente a los EVA, donde el uso de las TIC por medio de las herramientas virtuales fortalece las competencias y fomenta la motivación de los alumnos.

ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Las nuevas tecnologías de comunicación e información TIC han influenciado el desarrollo social y cultural del individuo. La escuela como ente formador no es ajena a estos cambios, la cual ha tenido que evolucionar y buscar estrategias metodológicas que le permitan ir a la par con el desarrollo social y tecnológico. orientando a la formación de estudiantes íntegros con competencias para enfrentar los nuevos retos y desafíos del mundo actual. “Las TIC están transformando los escenarios educativos tradicionales al tiempo que están promoviendo la aparición de otros nuevos” (Coll y Monereo, 2008, p. 77).

ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE BASADO EN ESTUDIANTES

Según Ortiz y Mariño (2004), “la didáctica de la educación superior debe ser una didáctica desarrolladora, contextualizada, integral, humanista, problematizadora que entre otros aspectos constituya condición y resultado de una enseñanza que amplíe su zona de desarrollo próximo” Para los investigadores este concepto es de gran importancia ya que una forma de ser didáctico en la enseñanza es por medio del uso de entornos virtuales que faciliten el aprendizaje de muchas disciplinas, en este caso el aprendizaje del idioma inglés.

Edel (2007) en su aporte indica que “es necesario abrir el zoom en la prospectiva sobre el área de conocimiento en cuestión y estimular la investigación sobre líneas específicas que contribuyan a la comprensión de “lo virtual”. Muy importante su aporte ya que crea en la mente de los directivos institucionales una necesidad de enfocar esfuerzos y recursos en ampliar la gama de posibilidades relacionados al uso de los entornos virtuales.

Crook (1998) menciona cinco aspectos en los cuales el uso de las computadoras u ordenadores en el contexto de los EVA (entornos virtuales de aprendizaje) han transformado los contextos de educación formal. Entre ellos, se resaltan: a) se incorporan a aulas específicas para su uso como herramientas complementarias para el acceso, almacenamiento, manejo y presentación de la información; b) se incorporan como contenidos específicos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos (la incorporación de las TIC a

la educación con el objetivo fundamental de enseñar a usar las computadoras, el software específico e incluso las características del hardware sigue teniendo plena vigencia); c) se incorporan a las aulas ordinarias como herramientas para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos; d) se distribuyen entre los estudiantes, gracias a su portabilidad; y, e) se conectan en red, habitualmente mediante el acceso a internet, expandiendo las posibilidades espaciales y temporales de acceso a los contenidos, e incluso, a los programas educativos. Aquí los investigadores se vieron identificados con el aporte de Crook ya que esta información permitió la búsqueda de herramientas y programas centrados en el aprendizaje de los estudiantes.

FLIPPED CLASSROOM COMO ESTRATEGIA PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL IDIOMA INGLÉS EN ENTORNOS VIRTUALES

El flipped classroom (Flexible Environment, Learning Culture, Intentional Content, Professional Educator) o aula invertida se cuenta entre los métodos de enseñanza que ha ganado más popularidad en los últimos años frente a la necesidad de cambiar el sistema de estudio clásico para adaptarlo a las necesidades actuales y, más que nada, a los jóvenes y a los entornos virtuales del siglo XXI.

Aunque desde 1993 ya se venía hablando del término, fue en el 2010 cuando un profesor del Clintondale High School, US, aplicó el método en su colegio, ya que sus alumnos presentaban un bajo rendimiento escolar. Un gran colaborador del aula invertida fue Jonathan Bergmann y su amigo Aron Sams.

Es importante destacar la participación de Bergmann y Sams ya que fueron ellos los que finalmente impulsaron este método en Estados Unidos y lo han difundido en todo el mundo. Hay un currículo que se debe enseñar. La forma tradicional de enseñanza es que en la clase se den los contenidos y en la casa se hagan las tareas. La palabra “flipped” significa voltear o dar vuelta. En este sentido, Bergmann y Sams realizaron videos de sus clases y los chicos los veían en sus casas. Cuando ellos llegaban a la clase hacían las respectivas prácticas y aplicación en relación a lo visto en sus hogares. Realizar las clases de esta forma da mayor tiempo tanto al estudiante como al profesor de investigar y brindar mejores oportunidades de aprendizaje.

Hay cuatro palabras involucradas en el flipped classroom y ellas son: pensamiento, tecnología, tiempo y entrenamiento. Debe haber una interrelación entre relaciones personales, contenido y curiosidad. Una frase muy importante tenerla en cuenta es la expresada por Jhon Bergmann en la conferencia, The many faces of the flipping classroom, “If you can be replaced by a YouTube video.,,you should be”, (canal del Tecnológico de Monterrey, 2014, 37m 38s).

Según Berenguer-Albaladejo (2016), “El aula invertida o flipped classroom es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno asuma un rol mucho más

activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente". Este método es una inversión del método tradicional de enseñanza, donde, el estudiante asiste a las clases que imparte el docente, y, en la casa, realiza las tareas asignadas en clase. La inversión al método tradicional en este método innovador de enseñanza a grandes rasgos según Wasserman et al. (2017), consiste en que los alumnos estudien de manera autónoma, teorías con recursos predeterminados y asignados por el docente a través de un medio digital o de alguna plataforma digital, mientras que, el tiempo de clase se aprovecha para solucionar inquietudes, hacer prácticas y debatir con base a los contenidos. Dado que el programa en estudio es un programa virtual, los aportes de Berenguer-Albaladejo (2016), apoyan significativamente la investigación desde el enfoque de aula invertida

Los buenos resultados de la implementación también se extienden a la aplicación del 'Aula invertida' a nivel de bachiller académico. En el estudio realizado por (Pinzón 2019) se demostró que los estudiantes que aprendieron verbos modales y su utilización general a través del entorno virtual de Facebook utilizando Flipped Classroom tuvieron un incremento del 10 al 15% en las cuatro habilidades del inglés listening, speaking, reading y writing, en comparación con los estudiantes que aprendieron de forma tradicional. Importante aporte a los investigadores ya que por medio del uso de herramientas tecnológicas y páginas web es más fácil desarrollar las competencias del idioma inglés.

GAMIFICACIÓN (APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS)

La gamificación tomada como una alternativa de aprendizaje innovadora es una propuesta muy interesante que ha tomado fuerza en los últimos años, en ella, los elementos principales son los juegos como elementos motivadores, además, esta estrategia se puede apoyar con un plan de incentivos dentro del aula, premios, notas y refuerzos sociales que pueden cambiar la forma de ver la educación actual, y así, de una forma muy atractiva, lograr una mejor comprensión del segundo idioma.

Cuando se trata de educar con técnicas que aumenten el interés del estudiante, se habla de "juegos serios". El término se refiere a aquellas actividades creadas con un objetivo específico educacional y cuya finalidad no es la de divertir, sino la de educar. Marczewski (2013) describe las principales características del juego hacia la gamificación e indica que el objetivo primordial en un juego es divertir, a diferencia de la gamificación, en la cual, el propósito es apuntar a fortalecer o cambiar las conductas; por lo tanto, las métricas a lograr se definen en diferentes etapas del juego. Por eso, es importante conocer a fondo los principios de los juegos desde su diseño y finalidad. Los entornos virtuales le ofrecen al estudiante plataformas diseñadas para el aprendizaje de los idiomas. Estas plataformas usan la gamificación como herramienta principal para impartir sus contenidos.

La gamificación puede llegar a desarrollarse, e incluso, diseñarse, en los entornos virtuales de aprendizaje, así como en los presenciales. Este tipo de metodología es una

gran opción que puede aplicarse tanto en el aula como por fuera de ella, tiene la ventaja que puede combinarse con otras estrategias innovadoras como la de clase invertida (o flipped classroom), mencionada previamente dentro de este capítulo. Una de las grandes ventajas es que la gamificación no requiere de soporte tecnológico, no es una obligatoriedad, pero cuando hablamos de su aplicabilidad en los entornos virtuales, sí.

Dentro de las opciones de gamificación están:

Gamificación unplugged: es aquella en donde la aplicabilidad del juego no está sujeta al uso de las TIC, presencialmente los alumnos pueden jugar en el aula con juegos de mesa, tarjetas, cartas, juegos de roles, adivinanzas, etc.

Gamificación plugged: es aquella por la cual se utilizan estrategias, técnicas y elementos por medio de elementos tecnológicos. Las herramientas virtuales como páginas y apps para diseñar juegos son de gran ayuda al momento de motivar al estudiante y al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas facilidades no sólo permiten que el estudiante o el docente creen su propio material, sino que también permite visualizar valores, puntuaciones y evaluar a otros, o a sí mismos. Entre los medios más conocidos están: H5P, Kahoot, Genially, Quiz, Socrative, Cerebriti, entre otros.

METODOLOGÍA

La metodología aplicada en el estudio fue de carácter cualitativo puesto que permitió la examinación en la percepción de los estudiantes acerca del uso de los EVA (entornos virtuales de aprendizaje) para fortalecer las competencias del idioma inglés. La población fue definida a partir de las necesidades de los estudiantes de una licenciatura en inglés y español de una universidad privada de la ciudad de Medellín a partir de los bajos resultados arrojados en la sección de inglés de las pruebas Saber Pro de los últimos semestres de la carrera. La técnica de recolección utilizada fueron tres encuestas autoadministradas de preguntas cerradas (digital, a través de la herramienta Google Forms) con la escala de Likert. Las categorías trabajadas fueron: Percepción acerca de la enseñanza / aprendizaje del inglés, uso de las plataformas virtuales y efectividad de herramientas propuestas. Estas facilitaron la elaboración y aplicación de los tres cuestionarios desarrollados con los participantes del estudio. En ese orden se fueron presentando y evaluando según las sesiones impartidas.

RESULTADOS

Diferencias estadísticas significativas

Los resultados del estudio se obtuvieron a partir de las encuestas a los estudiantes. Estas fueron diseñadas a partir de las sesiones sincrónicas de capacitación acerca del uso de las herramientas virtuales, dentro de las cuales se implementaron las estrategias metodológicas que sirvieron de soporte para afianzar las competencias comunicativas de

los futuros maestros.

En total fueron tres cuestionarios: el primero, reflejó la percepción del estudiantado acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés dentro de su institución, la relevancia de las plataformas virtuales y qué valoraciones le da a la adquisición del mismo en su vida personal y laboral. En éste se tuvo una participación de 34 estudiantes.

El segundo, mostró las diferentes estrategias para la enseñanza del inglés, como lo son el Flipped Classroom y el Game Based Learning, se ejecutaron actividades en las sesiones con los estudiantes; dentro de las que más llamaron su atención, se encuentran las herramientas: H5P y Kahoot. La participación en este cuestionario en relación al grupo general inicial fue de 29%.

Por último, en el tercer cuestionario, se profundizó en el uso de las estrategias aplicadas en la sesión anterior, los estudiantes se dieron a la tarea de explorar y conocer por cuenta propia las herramientas propuestas, y así, determinar qué tan útiles pueden ser dentro de los entornos virtuales de aprendizaje con el fin de fortalecer el segundo idioma para sus futuros alumnos y para ellos mismos. Para la aplicabilidad de este cuestionario participó un grupo reducido del 11% de la población inicial.

Aportes analíticos de los datos obtenidos

Se tuvieron en cuenta las tablas o gráficas más representativas del estudio con su respectivo aporte analítico dentro de las tres categorías que se manejaron dentro del estudio.

En relación a la primera categoría percepción de la enseñanza/aprendizaje del ingles se evienció que un 50% de los encuestados argumenta que el aprendizaje es muy dificil, seguido de un 23.5 el cual indica que el aprendizaje es facil y un 17.6 % argumenta que el aprendizaje es facil. Con estos resultados, los investigadores se enfocaron en presentarle a los estudiantes herramientas virtuales de fácil acceso. En el taller ejecutado los estudiantes manifestaron mucho interés por aprender más sobre el uso de estas plataformas digitales. Los estudiantes se beneficiaron de las herramientas sugeridas, pues estas, les permitieron descubrir, construir y entender nuevas opciones de conocimiento por medio de las EVA, siendo éstas más flexibles que el aula tradicional.

Una vez aplicado las estrategias, se realizó un segundo cuestionario y una de las preguntas era: ¿considera que las aplicaciones basadas en Game Based Learning facilitan la enseñanza/aprendizaje del inglés? El 100% de los encuestados estuvo de acuerdo al coincidir que estas estrategias facilitan el aprendizaje.

En el Game Based Learning debe tenerse en cuenta las métricas a lograr que se definen en diferentes etapas de los juegos. Por eso, es importante conocer a fondo los principios de estos, desde su diseño y finalidad, los cuales deben apuntar a la motivación del estudiante por el aprendizaje.

En el uso del Flipped Classroom se debe tener en cuenta el pensamiento, la

tecnología, el tiempo y el entrenamiento y aplicarlos a las relaciones personales, contenido y curiosidad; con esto, el alumno asume un papel activo en su aprendizaje.

El impacto de la efectividad de los entornos virtuales para el fortalecimiento de las competencias comunicativas del inglés en los estudiantes de la Lic. Español Inglés se evidencia en resultados altamente positivos y que pueden apoyar y fortalecer su futuro quehacer docente. En general, los encuestados perciben que las herramientas H5P y Kahoot, son efectivas para implementarlas en las EVA.

Propuestas conceptuales

Se propone acorde a los resultados obtenidos a partir de las sesiones sincrónicas y cuestionarios que es de suma relevancia la implementación de herramientas virtuales dentro de los EVA para poder fortalecer las competencias comunicativas del inglés, y de paso, fomentar la creatividad y motivar al estudiante a que tome un rol más participativo dentro de su proceso de aprendizaje, así, ellos, como futuros docentes, puedan adoptar un rol de guía dentro del aula virtual y fortalecer su práctica pedagógica.

Herramientas virtuales de apoyo en el aula tales como H5P y Kahoot fueron de preferencia por los estudiantes dado que su versatilidad, entorno amigable y el ser gratuitas dan grandes ventajas para ser implementadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje del segundo idioma, además de estas, se propusieron otras herramientas, no sólo de parte de los investigadores, sino, de parte de los participantes. Por lo tanto, el uso de ellas es un gran factor que puede generar motivación en los estudiantes y en los mismos docentes.

DISCUSIÓN

Es muy importante tener en cuenta la pregunta inicial del estudio. Para los investigadores es necesario conocer, ¿Cuál es el impacto de los entornos virtuales de aprendizaje basado en los estudiantes para el fortalecimiento de las competencias comunicativas del inglés en maestros en formación de una licenciatura en español e inglés de una universidad privada de Medellín?

En la actualidad se ha evidenciado por distintos medios que dado a la pandemia decretada por la OMS, los entornos virtuales han llegado para quedarse en nuestro medio y así facilitar procesos y adquisición de nuevos conocimientos. Es por este motivo que este estudio busca determinar el impacto generado por los entornos virtuales en el aprendizaje del idioma extranjero en una licenciatura de español e inglés en la ciudad de Medellín, Colombia.

De acuerdo a la información obtenida mediante los cuestionarios suministrados a los estudiantes se evidencia que el impacto que ha generado en los diferentes espacios de aprendizaje ha sido un impacto positivo. Los estudiantes encuestados expresaron que los entornos virtuales han sido de gran apoyo ya que les permite aprender dinámicamente contenidos que difícilmente aprenderían en entornos presenciales.

Dentro del estudio realizado hubo limitaciones y fortalezas. En relación a las limitaciones se afrontó el hecho de la deserción en la población objeto de estudio. Empezamos el estudio con 34 estudiantes y terminamos con 5 estudiantes. Aunque la percepción de los encuestados en el último formulario fue positiva en todos los ítems, para los investigadores faltó una muestra más representativa y así haber tenido más elementos para brindar las conclusiones a las cuales se llegó con la investigación. En relación a las fortalezas del estudio se destaca el hecho que algunos encuestados no sabían que existían herramientas como H5P que podrían fortalecer su enseñanza-aprendizaje tanto para él como para sus estudiantes. Otro elemento a resaltar está relacionado con la motivación que presentaron los estudiantes al momento de interactuar con las herramientas provistas por los investigadores.

Un estudio que nos ayudó mucho fue el realizado por Ana Viñals Blanco y Jaime Cuenca Amigo en el cual investigaron la forma en que la tecnología ha transformado el estilo de vida de la mayoría de las personas especialmente en la población estudiantil. Ellos (Viñals & Cuenca) se centran en analizar la manera en que la era digital ha influido en la enseñanza-aprendizaje y cómo los docentes deben adoptar una posición especial frente a estos desafíos. Para esta investigación este estudio es significativo ya que, como futuros maestros, los profesores en formación deben conocer a fondo todos estos adelantos tecnológicos en cara a las futuras generaciones de estudiantes que tendrán en sus aulas.

De acuerdo a los hallazgos en esta investigación un porcentaje bastante alto de los encuestados está de acuerdo con la importancia de usar la tecnología en un aula de clase especialmente en la enseñanza de los idiomas. Esto concuerda con lo expresado por Quesada (2013) en cual expone un abanico de herramientas para expandir el conocimiento mediante el uso de los EVA (entornos virtuales de aprendizaje).

Los resultados obtenidos en esta investigación implican y demuestran la necesidad de prestar mayor atención por parte de las directivas del programa en relación al uso de los entornos virtuales para el aprendizaje no solo del idioma inglés, sino extenderlo a otras áreas. Es necesario fomentar una cultura en la cual el uso de los entornos virtuales se convierta en una necesidad y una política dado al gran auge que tienen hoy en día los avances tecnológicos.

CONCLUSIONES

Se impactó favorablemente a la población en el uso de herramientas en entornos virtuales de aprendizaje, despertando el interés en los alumnos por explorar otras herramientas de apoyo al aula virtual, diferentes a las propuestas. Dentro de las herramientas virtuales expuestas, H5P fue la preferida por los estudiantes gracias a su versatilidad, su entorno amigable y el ser gratuita. Además, se fomentó la creatividad en los alumnos por medio de la estrategia metodológica de Game Based Learning.

Ética de la investigación

Como consideraciones éticas se plantearon:

1) Se pidió permiso a las directivas de la licenciatura mediante un comunicado por escrito enviado al consejo académico de la facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

2) Al inicio del proyecto se les informó a los estudiantes mediante un escrito sobre las posibles implicaciones en las cuales ellos podrían incurrir en caso de participar en la investigación propuesta.

REFERENCIAS

BERENGUER,C. **Acerca de La Utilidad Del Aula Invertida o Flipped Classroom**. 2006. Recuperado 3 de marzo de 2022 de https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=CHMfjpEAAAAJ&citation_for_view=CHMfjpEAAAAJ:Se3iqnhoufwC

COLL, C y MONEREO, C. (2008). P**sicología de la educación virtual**. Madrid: Ediciones Morata, S. L.Permalink: http://digital.casalini.it/9788471126160

CROOK, C. **Ordenadores y aprendizaje colaborativo.** Madrid: Morata. (1998) Recuperado 3 de Marzo de 2022 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=7446210&pid=S1405-66662010000100009000018&lng=es

EDEL, R. **Psicología educativa: investigación y métodos**. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 15(44), 2010. Recuperado 15/04/2022 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100002#:~:text=Es%20necesario%20abrir%20el%20zoom,campos%20de%20conocimiento%20que%20permitan

KRASHEN,S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. University of South California. Pergamon Press Inc. 2002 Recuperado el 3 de abril de 2022 de http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

MARCZWESKI, A. **Gamification**: A Simple Introduction. Recuperado el 8 de Octubre de 2021 de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=IOu9 kPjlndYC& oi=fnd&pg= PA3& dq= Gamification:+A+Simple+Introducti on&ots= kJNpXKiPX0& sig=xifyl0gk SGGvjrLYNu KKE2Y8yvA #v=onepage&q=Gamification%3A%20A%20Simple% 20Introduction&f=false

ORDICA, D. **Motivación de los estudiantes universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera**. Leaa. Revista Electrónica. 3, (2) 2010. Recuperado el 20 de Marzo de 2022 de https://www.academia.edu/36380044/Motivaci%C3%B3n_de_los_alumnos_universitarios_para_estudiar_ingl%C3%A9s_como_lengua_extranjera

ORTIZ, E y MARIÑO,M. **Problemas contemporáneos de la didáctica de la educación superior.** Fundamentos psicodidácticos de la enseñanza semipresencial. Revista Pedagogía Universitaria [en línea], vol. IX, núm. 5, pp. 82-92. Recuperado el 8 de mayo de 2007 de http://eduniv.mes.edu.cu

PINZON, A. .**Flipped Classroom En La Enseñanza de Lenguas Extranjeras**. Recupeado el 15 de Noviembre de 2022 de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/9507/Pinz%C3%B3n%20Venegas%2C%20Angela%20Patricia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

VIÑALS, A y CUENCA, J. **El rol del docente en la era digital**. España: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Recuperado el 10 de Octubre de 2021 de https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf

WILCHES, F y SANZ, L.**Comunicación Social y Accesibilidad**. Madrid. Editorial Dikinson, S.L. Melendez Valdez. Recuperado el 2 de Febrero de 2022 de https://web-b-ebscohost-com.ezproxy.interamerica.org/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzgwNjExNl9fQU41?sid=e2dfcee2-a51e-434b-9111-27f52c33c449@sessionmgr102&vid=2&format=EB&rid=1

CAPÍTULO 2

DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Data de aceite: 04/07/2022
Data de submissão: 10/05/2022

Luz Dery Gomez Vargas
Institucion educativa Jorge Eliecer Gaitan, Aguazul(Casanare), Colombia
https://orcid.org/0000-0002-7433-4746

Jairo Lopez Lopez
Institucion educativa Jorge Eliecer Gaitan, Aguazul(Casanare), Colombia
https://orcid.org/0000-0002-9826-8990

RESUMEN: La presente investigación indago por el dominio de las competencias emocionales de los docentes en la práctica pedagógica, desde el modelo teórico pentagonal de Bisquerra. En ese estudio se evaluaron las competencias emocionales de los docentes de educación básica primaria, en las cinco dimensiones de las competencias emocionales. Para tal fin, se usó el enfoque mixto, en dos momentos el primero de tipo cuantitativo descriptivo, aplicando un cuestionario estructurado de escala Likert y el segundo con análisis del discurso docente durante la práctica pedagógica de aula, información recolectada a través de la observación no participante. Los datos obtenidos fueron triangulados, con el fin de dar mayor rigor y profundidad, reducir sesgos y dar consistencia a los hallazgos. Los resultados muestran que los educadores tienen dificultades de dominio de habilidades y actitudes que permiten entender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales, durante el desempeño de la labor educativa.

PALABRAS CLAVE: Docentes, competencias emocionales, educación primaria, práctica pedagógica.

DIAGNOSIS OF THE EMOTIONAL COMPETENCIES IN TEACHERS OF BASIC PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT: The present investigation inquires about the domain of the emotional competences of teachers in pedagogical practice, from Bisquerra's pentagonal theoretical model. In this study, the emotional competences of primary and secondary education teachers were evaluated, in the five dimensions of emotional competences. For this purpose, a mixed approach was used, in both moments the first of a quantitative descriptive type, applying a structured questionnaire on a Likert scale and the second with an analysis of the teaching discourse during the pedagogical practice of the classroom, information collected through the observation in the participant. The data obtained were triangulated, with the aim of giving greater rigor and depth, reducing sesgos and giving consistency to the hallazgos. The results show that educators have difficulties in mastering skills and attitudes that allow them to understand, express and adequately regulate emotional phenomena during the performance of the educational work.

KEYWORDS: Teachers, emotional competencies, primary education, pedagogical practice.

1 I INTRODUCCIÓN

Este articulo producto de una investigación describe la necesidad de identificar las competencias emocionales de los docentes de educación básica primaria, es sabido que los educadores en su desempeño profesional se encuentra con situaciones complejas motivadas por variables de diversa índole. No es extraño que al interior de las instituciones se manifiesten por parte de los estudiantes conductas violentas, aburrimiento, estrés, depresión, indisciplina, comportamientos de riesgo que pueden estar asociados a situaciones; familiares, sociales, al contacto con los medios de comunicación y sobre todo a relaciones escolares poco motivantes que pueden ser generadas por profesores que no cuentan con una formación apropiada en competencias emocionales que los ayuden a comprender que los educandos se encuentran en una etapa donde las relaciones afectivas son fundamentales para su crecimiento personal y social (Berumen, Arredondo y Ramírez, 2016).

Del mismo modo, en educación, a diario surgen problemas como: deserción, bajo rendimiento académico, falta de interés para el estudio y trabajo, conductas disruptivas, inadecuadas relaciones interpersonales, ausencia de un ambiente sano que favorezca aprendizajes significativos, estrés y falta de motivación en el docente, lo cual permite deducir que el maestro, además de cumplir con la formación profesional requerida para desempeñarse y alcanzar los propósitos educativos que determina su currículo, tiene que interesarse en desarrollar competencias emocionales, puesto que fundamentalmente su trabajo consiste en interacciones, relaciones personales y comunicación. (Hernández, 2017).

Frente a la presencia de variables que influyen en el trabajo del maestro se hace necesario, comprender que tanto la inteligencia general, como la emocional y los factores de personalidad, forman parte del complejo entramado de competencias que requiere cualquier profesional para desarrollar con éxito su labor profesional (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011). Ha sido demostrado que el dominio de las emociones por parte de los integrantes de cualquier organización, es indispensable, para lograr un adecuado desempeño. Para Villa (2013) el éxito personal y profesional necesita del conocimiento de las emociones; propias y de las de los demás sujetos. A demás en la actualidad los líderes exitosos se caracterizan por tener un gran dominio de sus habilidades personales.

Cabe destacar que los educadores en su desempeño profesional, tienen una gran responsabilidad social, la educación integral, por tanto es indispensable que el docente tenga conciencia de la incidencia de las habilidades emocionales dentro de su práctica pedagógica para promover el desarrollo integral del educando a partir de las relaciones, las acciones y los acontecimientos que suceden en el aula de clase, tener presente que los gestos, las palabras o las intervenciones que realiza el docente frente a estudiantes

marca su comportamiento durante las actividades académicas y la disposición o actitud que asume respecto a la clase (Arrieta, Córdoba, Maestre y Niño, 2015).

Bisquerra y Pérez (2007) asumen que las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes indispensables para comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales. Esta definición da amplios indicios a los educadores acerca de qué ruta deben seguir en la educación primaria para lograr la formación integral del estudiantado. Desde esta perspectiva se hace necesario que los profesores se preocupen no sólo por el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de sus alumnos sino también por su propio desarrollo emocional y la aplicación de esas habilidades. De igual forma los directivos deben preocuparse por el dominio emocional de los estudiantes, profesores y, por supuesto, de sí mismos (Vivas, 2003)

Es evidente la necesidad de desarrollar las competencias emocionales en los docentes Sáenz, Fernández, Almagro y De Las Heras Pérez (2019) destacan la urgencia de formación del profesorado de todos los niveles educativos en esta temática, lo cual permitirá transformar los climas de las aulas y las percepciones hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. El perfeccionamiento de competencias y estrategias emocionales por parte del educador repercutirá en el clima del aula de forma positiva y finalmente en los aprendizajes y en el bienestar del alumnado y del profesorado.

Las competencias emocionales son un factor importante de la ciudadanía efectiva y responsable, su dominio, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito, además favorecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la solución de problemas (Bisquerra y Pérez, 2007).

Según Hernández (2017) el maestro esta llamado, no solamente a cumplir con un perfil profesional que le permita desempeñarse y lograr los propósitos educativos que señala su currículo, tiene que interesarse en desarrollar competencias emocionales, ya que su trabajo fundamentalmente consiste en interacciones, relaciones personales y comunicación. Los docentes requieren un fuerte dominio de las competencias emocionales, por las razones descritas previamente y para dar respuesta a las variables demandas de la población estudiantil, que actualmente se encuentra inmersa en un mundo globalizado y en constante cambio. Por lo tanto, es importante que los profesionales de la educación reciban formación continua y actualización permanente, la cual debe ser enfocada hacia los aspectos más relevantes para un adecuado desempeño profesional.

En este punto se considera necesario dar un vistazo a las políticas educativas en Colombia sobre formación de docentes, es ahí donde se encuentra que está ha estado enfocada en perspectivas como: la científica, la ética y las prácticas pedagógicas, entendidas estas últimas; como un proceso de auto reflexión, conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde se articulan diferentes disciplinas que fortalecen la comprensión del proceso educativo y la función docente (Montes, Ramos y Casarrubia,

2018).

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional hacia el año 2013, a través de un documento presento un análisis de formación de educadores, sus lineamientos y políticas, dejando ver que estas han estado centradas en tres ejes transversales: pedagogía, investigación y evaluación. Así mismo, en un estudio realizado por Jurado (2016) se encontró que la formación de docentes se ha enfocado en necesidades de cualificación encaminada hacia la estructuración del currículo, definición de pedagogías y evaluación.

En las políticas ministeriales se hace latente la ausencia de cualificación de docentes en dos de los cuatro pilares para la educación propuestos por el informe Delors (1996), el aprender a ser y el aprender a vivir. La formación de docentes al igual que la educación tradicional se ha centrado en el fortalecimiento del intelecto, con un manifiesto descuido de lo emocional (Vivas, 2003).

Indudablemente existe una serie de necesidades de formación de docentes en el ámbito emocional, sin embargo, en este estudio antes de proponer un programa de formación en competencias emocionales se consideró pertinente buscar dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las competencias emocionales desde el modelo pentagonal propuesto por Bisquerra que el docente ostenta en su práctica pedagógica?

A través de este informe de investigación se pretende dar cuenta de las competencias emocionales de los docentes y como se manifiestan en su práctica pedagógica respecto a aquellas que tienen mayor o menor presencia, teniendo en cuenta el modelo pentagonal teórico de Bisquerra (2007). El cual, se fundamenta en reconocer cinco dimensiones de las competencias emocionales: a. conciencia emocional, b. regulación emocional, c. autonomía personal, d. competencia social y e. competencias para la vida y el bienestar.

2 | METODOLOGÍA

La investigación realizada se enmarco dentro de un enfoque mixto, de dos fases: la primera de naturaleza descriptiva y la segunda discursiva. En estas dos etapas se recolecto información cuantitativa y cualitativa

En la primera etapa se aplicó el cuestionario de desarrollo emocional de adultos (CDE-A35), con el fin de determinar el nivel de competencias emocionales que poseen los docentes.

Este cuestionario fue validado a través de técnicas como: validación de contenido, desde el juicio de expertos, lo cual se realizó con el apoyo de siete jueces expertos que trabajan con poblaciones similares a las de la institución educativa donde se realizó la investigación. Los productos de validez tenidos en cuenta fueron: la congruencia ítem-dimensión, amplitud de contenidos, cantidad de ítems, redacción de los ítems, etc. El índice de validez se calculó contando los acuerdos y dividiendo este valor entre el total de ítem, siendo válidos aquellos en los que se obtuvo un puntaje mayor a 0.70, según lo establecido

por (Hurtado, 2012)

En la primera etapa se indagó por la variable ordinal competencias emocionales, con las categorías conciencia, regulación, autonomía, social, para la vida y el bienestar, estás fueron valoradas desde una escala Likert. Así mismo.

La segunda etapa, consistió en recolectar y analizar información del discurso del docente durante la práctica pedagógica de aula, para complementar los hallazgos del cuestionario aplicado en la primera fase, para este fin se realizó la observación no participante que en palabras de Campos y Lule(2012) es aquella que realizan sujetos externos que no intervienen en los hechos; por lo tanto no existe una relación con la población objeto de estudio; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se dedica a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines.

Los resultados de la observación se organizaron desde un formato de diario de campo, en el cual se hicieron los registros, pero también fue complementado con los videos de las grabaciones de cada una de las observaciones. Esta observación estuvo centrada en el discurso del docente y fue realizada por la investigadora con el fin de identificar las competencias emocionales que aplican los educadores en su práctica pedagógica.

La observación fue puntualizada en los componentes que permiten identificar aspectos que se consideran están relacionados con las competencias emocionales que debe ostentar un docente para lograr el desarrollo de una buena actividad pedagógica, estos son: planeación, empleo de recursos didácticos, entusiasmo e interés manifestado, seguridad frente al grupo, buena organización en la secuencia didáctica, dinámica grupal, comunicación asertiva, ambiente de aprendizaje, adecuada integración entre iguales, estrategias de motivación, actitudes y valores manifestados (Hernández, 2017).

Con el fin de lograr mayor comprensión y objetividad de la situación estudiada, se realizó triangulación de datos desde dos focos e instrumentos: Cuestionario aplicado a los docentes, observación no participante desde la investigadora. La triangulación de datos del cuestionario con los resultados de la observación no participante, permitió analizar el manejo de las competencias emocionales por parte del docente, desde dos visiones diferentes; los docentes y la investigadora.

La triangulación se realizó para confirmar los resultados obtenidos en el cuestionario de desarrollo emocional con la observación no participante, esto con el fin de evitar sesgos, según los manifestado por Aguilar y Barroso (2015) es conveniente confirmar la información obtenida a través de un instrumento con otras técnicas de recogida de datos, esto con el fin de evitar sesgos.

El cuestionario es un instrumento de tipo cuantitativo y la observación participante cualitativa, lo que lleva a que esta investigación sea mixta, permitiendo la descripción, comprensión y explicación del fenómeno educativo que aquí se abordó. Los resultados cuantitativos y cualitativos fueron convergentes, lo que quiere decir que, como lo manifestaron Aguilar y Barroso (2015) estos hallazgos se fortalecen mutuamente y afirman

las conclusiones.

Para esta etapa se siguió la ruta de las seis decisiones estratégicas, para el análisis del discurso, propuestas por Montanero (2014):

1. Procedimiento de recogida de datos: los datos cualitativos que se adquieren en el análisis del discurso contienen información descriptiva, comunicada en un determinado lenguaje. Aquí se procedió a la recolección de datos a través de grabaciones de algunas prácticas pedagógicas de los docentes, registradas por medio de videos y analizados de forma cualitativa. Se tiene presente que las diversas formas de recolección de información tienen riesgo de mostrar sesgos, sin embargo, aquí se usó la grabación de videos, en razón a que se pretendía analizar no solo el lenguaje oral, también el gestual, porque las competencias emocionales no solamente pueden ser percibidas en el lenguaje verbal del docente, también en el lenguaje gestual.

2. Selección de unidades de muestreo: las unidades de muestreo, son aquellas porciones del universo observado que serán analizadas, en nuestro caso, estuvieron presentes los segmentos de discurso verbal y gestual de la práctica pedagógica de ocho docentes, de educación básica primaria, registradas por medio de la grabación de videos con una duración de 2 horas cada una, estas unidades de muestreo fueron seleccionadas desde una perspectiva cualitativa de forma intencional, por conveniencia, proceso por medio del cual se logró, más que la amplitud de la selección o la generalización de los resultados una relevancia a la profundidad de análisis de cada caso concreto. Se examinó con precisión unos casos que permitieron desarrollar una representación compresiva, lo más completa posible, de la situación y los contextos en que el discurso y la práctica educativa cobraron sentido.

3. Delimitación de las unidades de análisis: la elección de la unidad de análisis determina radicalmente el enfoque y alcance de los resultados que se obtendrán. Esta decisión debe considerar dos parámetros estrechamente vinculados: el criterio y la amplitud de la segmentación de las unidades de registro.

Para el primer parámetro se considera que la revisión de la bibliografía permite vislumbrar cuatro criterios de segmentación del discurso: espacio-temporal, lingüístico-gramatical, semántico y socio-lingüístico.

Los criterios en el análisis de discurso educativo radican en dividir el texto espacial o temporalmente. Por su parte, el criterio lingüístico-gramatical, requiere, segmentar el discurso en unidades lingüísticas, sean palabras, oraciones, estructuras sintácticas, párrafos, mientras que, con el criterio semántico, el discurso puede ser segmentado en unidades de significado, ya sean temas, ideas, proposiciones, conceptos, etc. El criterio socio-lingüístico, responde a un enfoque principalmente pragmático, así como la tendencia por percibir la naturaleza principalmente contextual, interactiva, dialogal o conversacional del discurso. Así, el discurso educativo puede fragmentarse en lecciones, actividades de enseñanza-aprendizaje, turnos, roles, recursos discursivos.

El segundo aspecto considerado en el proceso de segmentación de las unidades de análisis es el nivel de amplitud. En función de los objetivos de la investigación pueden usarse unidades del discurso más amplias, lo que permitirá análisis más completos y contextualizados; o bien más pequeñas, lo que incidiría en resultados más específicos y analíticos.

En esta investigación la delimitación de las unidades de análisis se realizó usando los dos parámetros: criterio y nivel de segmentación. Resultando la segmentación espacio temporal de nivel intermedio, por minutos; el lingüístico de sección breve; el semántico por subtemas (las competencias emocionales); el socio-lingüístico, con segmentos de interactividad entre estudiantes y docentes en el aula de clase.

4. Delimitación de categorías: la categorización es una operación conceptual que permite la clasificación y agrupamiento, según algunos criterios preestablecidos, de la información que había sido segmentada en las unidades de registro. Las categorías deben tener dos características principales; ser exhaustivas y mutuamente excluyentes en cada dimensión o nivel, la segunda responde a un criterio claro y lógico, y no se sobreponen entre sí. Por esto, es necesario que las categorías estén claramente determinadas, delimitando: *a*. la dimensión o categoría supraordinada que da significado teórico a la categoría; *b.* el núcleo categorial que reúne sus características principales, abiertamente operativizadas; *c*. observaciones sobre el nivel de apertura, esto quiere decir, matices referentes a qué tipo de contenidos verbales pueden o no considerarse en cada categoría; *d*. los códigos asignados a cada categoría.

Regularmente, las categorías suelen precisarse acorde a una escala nominal. No obstante, de ser necesario puede justificarse otras escalas, por ejemplo, de tipo ordinal. Para esta investigación la delimitación se realizó desde dos categorías supraordinadas:

La primera las competencias emocionales, con cinco dimensiones (conciencia, regulación, autonomía, sociales y para la vida y el bienestar).

5. Análisis de la fiabilidad: El análisis de discurso demanda un esfuerzo importante para verificar y demostrar la credibilidad de sus resultados. Para lo cual se deben usar estrategias con el fin de lograrlo; destacándose el análisis, la justificación de la coherencia y la adecuación inferencial del sistema de categorías, también, se usa la triangulación de observadores, siendo esta indispensable. La fiabilidad para este análisis del discurso se realizó, mediante la concordancia entre diferentes investigadores, notándose que las categorías, aquí usadas están presentes en la mayoría de los trabajos de investigación que se encuentran publicados en revistas de investigación en educación y bases de datos reconocidas por su prestigio.

6. Representación de los resultados: existen diversas alternativas para la transformación y representación de los resultados del proceso de codificación, de manera que se posibilite la extracción de conclusiones. En esta fase existen tres alternativas: las representaciones cuantitativas, la cuales se basan principalmente en la representación de parámetros relacionados con la frecuencia de unidades

clasificadas en cada categoría, por su parte, las de índole cualitativo mixto se centran en las particularidades que se deducen a partir de la interpretación sinóptica de los datos. Para esta investigación se usaron las representaciones de índole cualitativa, centrada en características extractadas de la interpretación expresiva, resultados que permitieron llegar a conclusiones sobre la naturaleza y calidad de los procesos educativos.

3 | RESULTADOS

Se muestran desde los datos recogidos a través de cada uno de los instrumentos de recolección de información; estos fueron: tres cuestionarios estructurados, la observación no participante y el diario de campo.

Cuestionario de desarrollo emocional de adultos (CDE-A35)

Este cuestionario se aplicó a una muestra de 23 docentes, los resultados se presentan agrupados en cinco dimensiones de la competencia emocional, según lo establecido por (Pérez, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010)

Dimensión	Ítems asociados	Puntuación					
		5	4	3	2	1	Total
Conciencia emocional	2,8,19,33	21	34	11	23	3	92
Regulación emocional	1,6,9,20,22,23,29,31,34	10	64	32	91	10	207
Autonomía emocional	5,7,12,13,14,16,17,24,30,32	14	78	34	99	5	230
Competencias sociales	3,10,11,15,18,21,25,26,28	45	85	26	41	10	207
Competencias para la vida y el bienestar	4,27,35	5	19	10	34	1	69

Tabla 1. Resultados del cuestionario de desarrollo emocional de adultos

Fuente. Elaboración propia. Los porcentajes que aparecen en cada dimensión son el consolidado de los ítems asociados

Los resultados evidencian que el 60% de los docentes tienen capacidad de ser conscientes de sus propias emociones, que poseen destrezas para captar el clima emocional del contexto donde desempeñan su labor, mientras que el 37% de los docentes reconocen no tener ese tipo de destrezas.

Así mismo, se encontró que el 59% de los docentes reconocen que no cuentan con manejo de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tampoco con estrategias para autogenerar emociones positivas, mientras que el 36% creen tener las capacidades anteriormente mencionadas. Del mismo modo, el 58% de los docentes asumen que no cuentan con autoestima, ni actitud positiva frente a la vida, mientras que el 40% de los

educadores manifiestan que poseen las cualidades descritas previamente.

Igualmente, el 63% de los docentes poseen capacidades para mantener buenas relaciones con las personas que lo rodean, también dominan las habilidades sociales básicas, cuentan con formas de comunicación efectiva, mientras que 33% de los educadores no manejan con destreza las habilidades descritas.

De igual forma se evidencia que el 63% de los docentes no están preparados para adoptar comportamientos apropiados para solucionar problemas personales, familiares profesionales y sociales, encaminados a la mejora del bienestar de vida personal y social, de otra parte, el 35 % de los educadores muestran dominio de las competencias para la vida y el bienestar.

Observación no participante

Esta observación tuvo como propósito: Analizar desde el discurso del docente, durante la práctica pedagógica de aula, el manejo que ellos tienen, de las competencias emocionales. La información fue recolectada a través de videos, además se registró y analizó el discurso verbal y no verbal desde un diario de campo denominado guía de observación de la práctica pedagógica.

Los resultados obtenidos en la observación no participante, permitieron evidenciar que los docentes tienen dificultades cuando de manejar sus emociones se trata. Para las cinco dimensiones analizadas se encontró que en todas ellas los educadores presentan obstáculos de dominio.

La conciencia emocional es la de más bajo nivel de manejo, es decir, los docentes poseen poca capacidad para ser conscientes de sus propias emociones y por ende de las emociones de los demás. Respecto a la autonomía emocional también se encontró un bajo manejo de la autoestima, poca actitud positiva frente a la vida.

En relación a la competencia social, se evidencio que los docentes tienen dificultades para mantener buenas relaciones con los que los rodean, además, de un bajo dominio de las habilidades sociales básicas; pedir un favor dar las gracias, tener una actitud dialogante. Respecto a las competencias para la vida y el bienestar se encuentran dificultades relacionadas con la adopción de comportamientos apropiados y responsables, de la misma forma en la solución de problemas personales, profesionales y sociales, lo que puede conllevar a un desequilibrio en el bienestar personal y social.

Por último, y no menos importante es la dificultad que se halló, frente al bajo manejo por parte de los educadores de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, pues se evidenció poco dominio de sus propios sentimientos como ira, estrés y ansiedad.

4 I CONCLUSIONES

Los resultados alcanzados permiten entender que existe un bajo índice de manejo

de las competencias emocionales por parte del docente. Los aspectos en los que se evidencia menor valoración son los que componen la conciencia emocional, esto quiere decir que los docentes tienen mucha dificultad para manejar sus propios sentimientos, de igual forma que los sentimientos de los demás, esta dificultad es notoria en el discurso que lleva a cabo en el aula.

La segunda categoría con mayor negatividad es la autonomía emocional, los aspectos observados relacionados con esta permiten evidenciar que el docente tiene un bajo manejo de habilidades como: la autoestima, la automotivación, la actitud positiva ante el cumplimiento de las normas sociales.

El siguiente aspecto en orden de valoración negativa fueron los componentes de la regulación emocional, esto quiere decir que los docentes tienen impedimentos cuando se trata de dominar estados emocionales, llegando a caer en emociones negativas como: ira, estrés ansiedad y depresión.

La categoría competencias sociales a pesar de tener un nivel de valoración un poco menos negativo que las anteriores, también muestra que a los docentes se les dificulta el dominio de habilidades elementales (escuchar, saludar, pedir un favor, etc). También en ocasiones ignoran las diferencias individuales y grupales de los educandos, demuestran poca capacidad para entender la comunicación verbal y no verbal de los menores durante el desarrollo de la clase, de igual forma es notoria la baja comunicación expresiva, igualmente se demuestra que los docentes no diferencian límites entre la pasividad y la agresividad, llegando a caer en la presión de grupo, además a los educadores se les dificulta prevenir y solucionar conflictos.

Por último, la quinta competencia analizada (para la vida y el bienestar), donde se encuentran aspectos como: los objetivos adaptativos que el docente debe proponerse con sus estudiantes, estos fueron poco visibles, es decir, el docente llega a desarrollar su clase, pero no es claro el propósito de está. De igual forma, los educadores toman decisiones frente a las situaciones que suceden en las clases, pero estas determinaciones suelen ser espontaneas y en ocasiones erradas. Respecto a la búsqueda de ayuda y uso de recursos, fue muy notorio la escasa innovación que se da en las clases, los docentes usan pocos recursos, las clases continúan desarrollándose de una forma bastante tradicional. En relación al bienestar personal, se evidencia que los educadores se sienten presionados por el ambiente de las aulas, se les nota que poco disfrutan su trabajo y además manejan fuertes niveles de estrés.

Con esta investigación se concluye que el docente debe ser fortalecido en competencias emocionales, pues se logró evidenciar que los educadores tienen un bajo dominio de estas habilidades, siendo el ámbito educativo uno de los contextos en los que más interacción social se maneja, en razón a que en el concurren una variedad de individuos con diversos intereses y expectativas, además, el docente es el único adulto presente durante la práctica pedagógica, por tanto, se requiere por parte del educador

un fuerte manejo de sus emociones, a la vez es necesario romper los paradigmas que han estado vigentes en el campo educativo, según los cuales la única preocupación es el dominio de conocimientos cognitivos.

REFERENCIAS

Arrieta, Y., Cordoba, Y., Maestre, L., & Niño, K. (2007). *Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica. (Tesis de maestria).* Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (47) ,73-88. https://r.issu.edu.do/l?l=10406oiZ.

Berumen- Martínez, Ramón, y Arredondo-Chávez, José Manuel, y Ramírez-Quistian, Marco Antonio (2016). Formación de docentes, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. Ra Ximhai,12(6). 487-505. [fecha de consulta 18 de marzo de 2021]. ISSN:1665-0441. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194032

Bisquerra, R & Pérez Escoda, N (2007), "Competencias emocionales", en *Educación*, vol. 21, núm. 10, Barcelona, Universidad de Barcelona, 61-82 http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf [consulta: diciembre de 2019]

Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai, 7*(13), 45-60. https://r.issu.edu.do/l?l=104124aV

Hernández , V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicológia* , 79-92. https://r.issu.edu.do/l?l=10421Mo1

Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la cienci*a (4a. ed.). Bogotá-Caracas: Ciea-Sypal y Quirón.

Jurado, V (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*, 45, 11–22

Montanero, M (2014). Metodología del análisis del discurso Educativo: seis decisiones clave. *Cadernos de Linguagem e Sociedade, 15*(2). 117-132. https://doi.org/10.26512/les.v15i2.7565

Montes, A., Ramos, D y Casarrubia, J(2018). La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones, *Revista espacios*, 39(10). 21

Pérez-Escoda,N.,Bisquerra,R., Filella, R., & Soldevila,A.(2010). Construccion del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2),367-379. https://r.issu.edu.do/l?l=10429lHu

Pertegal-Felices, Mª Luisa, & Castejón-Costa, Juan L., & Martínez Ruiz, Mª Ángeles (2011). Competencias Socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1, 14*(2), 237-260.[fecha de Consulta 23 de Marzo de 2021]. ISSN: 1139-613X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618742010

Saenz-López Buñuel, P.; Fernández-Ozcorta, E. J.; Almagro, B. J.; De Las Heras Pérez, M. A. (2019). Formación del profesorado y estrategias para desarrollar la inteligencia intra e inter personal en las aulas. Ebalonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 15 (1), 79-90. http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/index

Villa, M (2013). La inteligencia emocional aplicada en las organizaciones. Revista Questionar, 1(1), 83

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 4* (2), 0. [Fecha de Consulta 20 de mayo de 2021]. ISSN: 1317-5815. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202

CAPÍTULO 3

PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

Data de aceite: 04/07/2022

Ana Milena Gutiérrez Noguera
Universidad Metropolitana De Educación, Ciencia Y Tecnología, UMECIT
https://orcid.org/0000-0002-7459-5348

RESUMEN: El aprendizaje posee unas características que lo hacen complejo y hace que se oriente de alguna manera con procesos psicológicos y pedagógicos, a pesar de la compleja estructura educativa que se tiene actualmente. En esto influye mucho la formación de los docentes, las características de los estudiantes, el currículo, y sobre todo los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esto este marco de referencia, se pretende dirigir el escrito que fundamente este documento para hacer una descripción de los principales axiomas sobre los que se fundamenta el pensar históricamente, las dimensiones de pensar históricamente y el desarrollo de habilidades y capacidades de pensamiento históricos con posturas de autores como, Cooper, Santisteban, Seixas, entre otros, lo que permitirá conocer herramientas pedagógicas para desarrollar habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes de básica primaria Además, se abordarán algunos aspectos relacionados con la historia, y el pensamiento histórico que permita a los educadores de básica primaria mejorar el nivel de concepción histórica, en la enseñanza y en el aprendizaje con los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Estudiantes, pensamiento histórico, enseñanza, aprendizajes.

ABSTRACT: Learning has characteristics that make it complex and makes it oriented in some way with psychological and pedagogical processes, despite the complex educational structure that is currently in place. This is greatly influenced by the training of teachers, the characteristics of students, the curriculum, and above all the teaching and learning processes. From this framework of reference, it is intended to direct the writing that bases this document to make a description of the main axioms on which the pensar is based historically, the dimensions of thinking historically and the development of skills and capacities of historical thought with postures of authors such as Cooper, Santisteban, Seixas, among others, which will allow to know pedagogical tools to develop historical thinking skills in elementary school students In addition, some aspects related to history will be addressed, and historical thinking that allows primary school educators to improve the level of historical conception, in teaching and in learning with students.

KEYWORDS: Students, historical thinking, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

En primer término, es preocupante que en la instrucción de las Ciencias Sociales los profesores sigan utilizando herramientas pedagógicas tradicionales como son la memorización, repetición y copia, restringiendo

las habilidades cognitivas de los estudiantes para desarrollar el pensamiento histórico. Para Espinoza (2018) estas limitaciones son consecuencia directa de la deficiencia educativa, formando al educando para duplicar información y no para la composición y comprensión de la historia, ni para construir conocimiento significativo con capacidad argumentativa y de interpretación. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes tienen buena disposición para el aprendizaje Rincón (2008, citado por Palacios et al, 2020), el nivel conceptual de la historia resulta extenso para su asimilación y comprensión.

Por esta razón, desde su dimensión gnoseológica y epistemológica, aplicar nuevas herramientas pedagógicas refuerza el pensamiento histórico de los educandos, al mismo tiempo que reafirma su dimensión ontológica como seres que también forman parte de la historia.

Aquí lo importante es ir mejorando y presentar algunas herramientas pedagógicas y didácticas que permitan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico teniendo en cuenta el contexto educativo para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos y potencialicen los conocimientos adquiridos a través de los años de una forma crítica, reflexiva, analítica, democrática y pacífica, esto les permitirá ver el mundo sin fronteras crear identidad apropiarse de la historia local, nacional e internacional abriendo su mente a nuevas ideas

En tal sentido, el presente trabajo busca dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las habilidades y destrezas de pensamiento histórico en los estudiantes de básica primaria?

En ese orden de ideas, se enmarca en un enfoque cualitativo, donde se examina la dificultad que presentan los estudiantes de básica primaria para desarrollar habilidades y destrezas de pensamiento histórico. En este sentido, para Salas (2019) la investigación educativa favorece al análisis de los vínculos que se forman en la esfera escolar entre educador-educando y entre los mismos estudiantes, apoyando con el estudio de la forma en que se muestran las distintas praxis formativas.

PENSAMIENTO HISTÓRICO

El pensamiento histórico, según autores, está relacionado con la construcción de la ciencia histórica se utilizan verbos como ubicar, comprender, desarrollar, interpretar que permiten que el estudiante vaya más allá de pensar de manera tradicional, en el que este se contextualice dándole una interpretación útil. a su comprensión.

A estas consideraciones, conviene referenciar algunos aportes o concepciones de varios los autores que conceptualizan la noción de pensamiento histórico destacando las particularidades de la forma de razonar de la ciencia histórica. Salazar (2001) considera que el pensamiento histórico "no puede perder de vista la lógica de construcción de la ciencia histórica. Pensar históricamente es ubicar y comprender los hechos que se sucedieron en

un espacio y un tiempo determinados, es comprender que el pasado no es algo muerto, sino que constituye el presente" (p.84).

El pensamiento histórico es el proceso creativo que forjan los historiadores para interpretar los inicios del pasado. Para Gómez (2014), este término toma en cuenta los metaconceptos históricos para desarrollar competencias básicas de historia, las cuales implican la capacidad y habilidad de pensamientos complejos. se trata de comprender el pasado, a través de una interpretación coherente para explicar y contextualizar el presente, con la apropiación de destrezas cognitivas para redactar la historia.

De igual forma, Wineburg (2001) precisa que el pensamiento histórico, "en su forma más profunda no es ni un proceso natural, ni tampoco algo que brota del desarrollo cognitivo. Su formación, considero, en realidad va en contra de la naturaleza de la manera en la que pensamos comúnmente, una de las razones por las cuales es mucho más fácil aprender nombres, fechas e historias, de lo que significa cambiar la estructura mental básica que utilizamos para comprender el pasado" (p. 7).

De acuerdo con Plá (2008:16) pensar históricamente es, "un vínculo de derivación con el conocimiento historiográfico profesional, que hace referencia al carácter histórico y cultural del mismo y a un contexto específico para su ejercicio, que funciona muy bien para los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela".

EL EDUCADOR EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

La idea de concentrar la enseñanza de la historia en el desarrollo del pensamiento histórico no es nueva. historiadores y docentes se han interesado desde hace algún tiempo atrás en modificar el enfoque tradicional de la historia centrada en la memorización de grandes acontecimientos históricos y escritas en los libros. En su lugar se plantea una perspectiva de formación que tiende a hacer de la enseñanza de la historia una acción "útil, interesante y relevante para la vida del estudiantado" (Lévesque, 2008: 19), en donde el alumnado deje de ser un "consumidor" de relatos históricos y desarrolle habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales para construir sus propias representaciones sobre el pasado.

Desde un punto de vista educativo actual, la historia no es un conocimiento, se trata de una disciplina, un método de la "inteligencia social", sabemos que esta no se enseña como una lista de acontecimientos, sino más bien como una forma de pensar, dónde el docente puede orientar teniendo en cuenta que la historia puede contribuir a la formación de el estudiante

Los educadores o docentes del área de Ciencias sociales que desarrollan historia en la básica primaria poseen un papel fundamental para el desarrollo de pensamiento histórico en estos estudiantes. ya que a través de su trabajo se promueven actividades y estrategias pedagógicas que permiten un mayor acercamiento a desarrollo de estas habilidades, que

el docente debe poseer un conocimiento de lo que va a enseñar para poder aplicarlo a sus estudiantes

No obstante, existe una insuficiencia en la enseñanza de la historia desde la compresión de una red conceptual que se desarrolla en relación con los procesos metacognitivos para pensar la historia en la que la evaluación y la planeación se convierten en herramientas primordiales para los docentes. basada en cuatro pasos fundamentales Cooper, propone la siguiente planeación:

- *una planeación a corto plazo, en la que los objetivos sean precisos y estén asociados con los logros previos*
- *un conjunto de actividades, que estén relacionadas directamente con los objetivos y que utilicen diversas habilidades*
- *una evaluación, que esté involucrada al interior de cada lección a través de diversos instrumentos*
- *el registro de los logros alcanzados por los niños, que serán la base de la siguiente planeación.*

El desarrollo del pensamiento histórico en los educandos, busca reconocer en el estudiante sus propias capacidades cognitivas para fomentar su desarrollo humano integral. Para Flores (2019) la actitud del educador también influencia el aprendizaje y el crecimiento personal del educando, por lo que es relevante destacar, que la importancia de la aplicación de las adecuadas herramientas pedagógicas es directamente proporcional a las técnicas de enseñanza que utilice el educador, quien siempre debe mantener una buena actitud para motivar al estudiante y generar confianza por el tema de estudio.

DIMENSIÓNES DEL PENSAR HISTÓRICAMENTE

Siguiendo en esta misma línea de autores que priorizan la dimensión metodológica del pensar históricamente, podemos ubicar a Seixas (2004) quien destaca la presencia de seis elementos básicos que diferencian una forma de pensamiento ingenua a una más sofisticada, como la de un historiador.

- *El primero de ellos es la necesidad de construcción de sentido al estudiar el pasado, es decir, establecer vínculos entre la vida de las personas del pasado y el presente.*
- *El segundo componente está asociado con la necesidad de evaluar las fuentes históricas; el alumnado tiene que aprender a problematizar las fuentes y los relatos históricos, y desarrollar la habilidad de identificar cuáles de ellos son confiables.*
- *Un tercer aspecto es la comprensión del cambio y la continuidad, los cuales constituyen un reto para el alumnado pues no siempre son capaces de recono-*

cer cambios profundos.

- *El progreso y la decadencia constituyen el cuarto elemento del pensar históricamente y también representan problemas para los estudiantes, ya que involucra la construcción de criterios para evaluar el cambio a través del tiempo.*
- *El quinto factor, empatía (perspectiva histórica) y juicio moral, sustentado en evidencias históricas. Finalmente, el sexto elemento, la acción histórica.*

De acuerdo con Seixas y Peck (2004), estos elementos son "cruciales" , se trata de componentes que deben estar presentes como punto de partida en la enseñanza para desarrollar el pensamiento histórico

Plá (2008:16) define el pensar históricamente como "la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son: el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular.

Heimberg (2002), sostiene que el pensar en historia es, ante todo, establecer relaciones y contrastes entre sociedades humanas: comparar (constatar puntos comunes, diferencias), periodizar (establecer sucesiones, rupturas), y distinguir la historia y sus usos: la historia y la memoria.

Cabe resaltar que Stephen Kemmis (1986) sustenta, que el pensamiento histórico es una "teoría de enseñanza crítica o socio-crítica" que radica en ayudar a los alumnos a desarrollar formas de investigación crítica que les permitan percibir cómo nuestra sociedad ha conseguido a tener las estructuras históricas, sociales, económicas, culturales y políticas actuales ; y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad. Este trabajo nos permite ver de otra manera la enseñanza del pensamiento histórico, asumiendo que la investigación vigoriza las destrezas para pensar históricamente

Santisteban, González y Pagès (2010), distinguen claramente las operaciones epistémicas y procedimentales del método del historiador a través de la dimensión interpretativa, visibilizan la representación y la imaginación de la historia como ámbitos que deben incluirse explicita e intencionalmente en la formación del alumnado. Estas dimensiones del pensar históricamente se encuentran entrelazadas, la configuración de cada una depende de las otras

- *Una primera dimensión, no siempre explícita en todas las definiciones del p ensa r históricamente, pero que merece una consideración importante, es la temporalidad. Su importancia radica en la dificultad de los escolares para desarrollar esta noción y del papel que ésta juega en los procesos de construcción, al tratarse de un concepto que actúa como "organizador cognitivo" en el proceso de comprensión del conocimiento histórico[5] (Santisteban, 2007).*

El tiempo histórico, que se define en relación con el conjunto de significados que lo componen tales como: cambio, continuidad, causalidad, sucesión, simultaneidad, relación presente y pasado, al igual que el desarrollo de un sistema de medida convencional para representar el paso del tiempo.

Por ello, el tiempo se explica como un conjunto de sistemas y subsistemas conceptuales, que forman una red compleja de significados (Richards, 1982; Montagero, 1984, citados por Santisteban, 2007). Éthier y cols. (2010) también destacan la perspectiva temporal desde una visión no simplista, no únicamente diacronía y sincronía, sino como producto de una construcción de una red de relaciones" (p. 63).

La acción de "situar temporalmente" a las personas, las acciones y los acontecimientos en el pasado, no es tarea fácil para el alumnado. Su desarrollo requiere de un trabajo explícito y sistemático a lo largo de la formación del estudiantado de nivel básico.

- *Una segunda dimensión del pensar históricamente se identifica con los procedimientos vinculados a la naturaleza interpretativa de la historia. Aquí el aspecto nodal son las acciones alrededor de las fuentes, antes, durante y después de su descubrimiento. Una consideración inicial es que éstas se integran a la metodología del historiador para construir respuestas, es decir, aportar una nueva visión sobre algún aspecto desconocido. Por tanto, antes de ofrecer "fuentes históricas" a los alumnos es necesario considerar que "una de las habilidades del historiador es identificar lagunas y que parte de la creatividad es trabajar alrededor y mediante esas lagunas" (Holt, 1995: 14).*

En este sentido el trabajo con documentos históricos en el espacio escolar "no pueden ser utilizados simplemente para ilustrar preguntas ya dadas por otros. […] Es importante que los documentos con los cuales trabajan nuestros alumnos estén genuinamente abiertos a múltiples interpretaciones y preguntas abiertas-cerradas"(Holt, 1995: p.14).

Salazar (2001) afirma que el "historiador que interroga a la realidad lo hace a partir de su concepción, ella es el marco que define lo que entiende por hecho histórico. […] …el proceso de elaboración de la historia se desencadena, no por la existencia de acontecimientos, ni de las fuentes perfectamente verificadas, sino por la manera en la que se interroga" (p. 27).

En un estudio comparativo realizado por Wineburg (1991) en relación con el desempeño de historiadores expertos y estudiantes novatos para leer y comprender textos históricos (también fuentes primarias), identifica que las diferencias están precisamente en la visión epistemológica que han construido los expertos para comprender los textos históricos y desde la cual emerge el trabajo cognitivo. La fuente, en sí misma, carece de valor; lo que la convierte en un material informativo es el marco que la descubre.

Según Wineburg (2001) la fuente es algo más que aprender nueva información, "es una manera de implicarse en una nueva forma de pensar" (p. 80). La interpretación histórica, en la perspectiva de este autor, es algo más que la "selección correcta" de documentos,

se trata más bien de una transformación alrededor del conocimiento que se tiene. En este mismo sentido, Holt (1995) considera que "las evidencias o huellas son inertes y mudas; no se convierten en documentos históricos hasta que son cuestionados por el historiador" (p.14).

El proceso de aprender a cuestionar las fuentes implica a su vez "averiguar el contexto de su existencia previa, el entorno cultural y social de sus creadores, su relación con otros "documentos", en corto, evocar el mundo que los rodeaba" (Holt, 1995: 14).

DESARROLLO DE HABILIDADES Y CAPACIDADES DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Sin duda alguna no solo el apropiarse significativamente de la información histórica y enfrentar al estudiante a la forma de razonar la ciencia histórica, significa desarrollar la capacidad de pensar históricamente, sino que, supone un trabajo sincrónico, alrededor del desarrollo de tres tipos de conocimiento, a saber: el *conceptual de primer orden*, asociado a información histórica, el *conceptual de segundo orden* vinculado con las nociones necesarias para la comprensión de la historia como una disciplina –tiempo histórico, causalidad, cambio y empatía– y, finalmente el *conocimiento procedimental* (Carretero y Montanero, 2008; Lee y Ashby, 2000).

Cooper, en su artículo ¿How Can We Plan for Progression in Primary School History?, de la Revista de Estudios Sociales de la Universidad de los Andes, número 52, plantea que para que los alumnos puedan desarrollar sus conceptos de tiempo, manejo de la cronología y la secuencia temporal, clasificando hechos históricos puedan comprender la Historia, deben contar con seis elementos fundamentales:

- *vocabulario temporal, organizando sus rutinas diarias cronológicamente y utilizando términos como ayer, hoy y mañana*
- *identificación de similitudes y diferencias entre periodos históricos, explorando diversas características kinestésicamente, mediante artefactos o visitas a lugares históricos; iconográficamente, a través de imágenes o modelos de objetos históricos; y simbólicamente, por medio de historias, rimas y tradiciones orales*
- *comprensión de las causas y los efectos de los cambios históricos, distinguiendo entre causas de las acciones y razones de los resultados, así como entre diversas causas de un hecho histórico*
- *identificación de las motivaciones que generan versiones de la Historia, reconstruyendo una historia a partir de diversos puntos de vista*
- *caracterización de las diferencias sociales y culturales, escuchando las historias de los adultos pertenecientes a diversas generaciones*

Para el desarrollo de las habilidades asociadas con el tiempo histórico que pueda contribuir al avance de los estudiantes y desarrollen su comprensión sobre el tiempo y la

historia, Cooper propone un conjunto de estrategias que son:

- *Los estudios de caso*
- *El trabajo cooperativo*
- *Las actividades de discusión con final abierto*
- *Las estrategias multisensoriales*
- *El manejo de fuentes históricas como objetos, textos, pinturas o fotografías y mapas*
- *Las visitas a lugares como monumentos o museos*

Cooper sostiene, que los docentes de Ciencias Sociales pueden elaborar planeaciones de clase que permitan el avance significativo del pensamiento histórico y lo convierten en un aspecto fundamental para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, con el fin de que los estudiantes puedan utilizar sus conocimientos para comprender su contexto, así como el mundo que los rodea.

Pensar históricamente involucra ciertas habilidades cognitivas específicas tales como:

- *Plantear preguntas a las fuentes históricas,*
- *Establecer analogías,*
- *Hacer inferencias,*
- *Tejer hipótesis, reflexionar sobre la realidad sociohistórica,*
- *Interpretar la realidad y hacer inteligible el conocimiento mediante la narrativa.*

Lo que hace posible el desarrollo del pensamiento histórico es el entorno cultural y social del individuo, según la autora.

Por su parte, Martineau (1999, citado por Pagès, 2009: 54) sostiene que el pensamiento histórico es, ante todo, una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado" (p. 154).

De acuerdo con las condiciones de enseñanza aprendizajes, es imprescindible, hacer frente a las condiciones de orden complejo que se están presentando como resultado de las faltas de herramientas que desarrollen pensamiento histórico

Carretero y Montanero (2008) sostienen que el pensar históricamente conlleva múltiples tipos de habilidades y que éstas se pueden agrupar en dos tipologías, a saber:

- *"la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado;*
- *"la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información*

histórica, por otro" (p.135).

Santisteban, González y Pagès (2010). Estos autores definen esta noción a través de cuatro tipologías de conceptos relacionadas con las competencias para pensar históricamente, a saber:

a. *la construcción de la conciencia histórico-temporal;*

b. *las formas de representación de la historia;*

c. *la imaginación/creatividad histórica y*

d. *el aprendizaje de la interpretación de las fuentes históricas.*

Estos autores describen su modelo de la siguiente manera:

Pensar históricamente requiere,

- *En primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro.*
- *En segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional.*
- *En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico.*

La interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban, 2010, p. 39).

CONCLUSIONES

Se obtiene como conclusión que los docentes que orientan el área de ciencias sociales en la básica primaria poseen un vago conocimiento, poco práctico sobre la enseñanza de la historia y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, a través de este análisis realizado, actualmente en la básica primaria, pues no se le da mucha importancia, es vista como una acumulación de datos del pasado, descontextualizados y sin sentido

La historia y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico va más allá de la retención memorística de datos, conceptos y fechas, hay que conocer herramientas que permitan el uso e interpretación de fuentes, la conciencia histórica, la causalidad y la capacidad de conectar pasado y presente, así mismo la contextualización, estos elementos que capten el aprendizaje de habilidades y destrezas en los estudiantes de pensar históricamente desde un aspecto multifactorial

Autores como Santisteban, González y Pagès (2010) esboza una propuesta

conceptual como un modelo dinámico, donde cada componente se configura en relación con los demás.

En un primer nivel se identifican los cuatro elementos del pensamiento histórico:

- *Representación,*
- *Interpretación,*
- *Imaginación Y*
- *Conciencia Histórica-Temporal*.

En otro nivel, el ámbito de la enseñanza

- *la construcción de la historia,*
- *el proceso de trabajo de la ciencia histórica,*
- *el desarrollo del pensamiento crítico-creativo y*
- *la noción de tiempo como conocimiento y como poder sobre el futuro*.

La falta de perspectiva evidenciado en el desempeño de los docentes, que no cuentan con el conocimiento histórico, que apoye las gestiones pedagógicas mediante los seguimientos y direccionamientos para que se lleve a cabo todo el desarrollo curricular establecido, puntualiza los niveles que componen el pensamiento histórico ejercidos por docentes, considerando que muchos no están acordes a las situación y exigencias requerida en la didáctica actual

RERERENCIAS

Carretero, M. Y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. Cultura y Educación, 20(2), pp. 133-142.

Cooper, Hilary. 2015. “How Can We Plan for Progression in Primary School History?”. *Revista de Estudios Sociales* 52: 16-31. https://doi.org/10.7440/res52.2015.02

Espinoza, F. (2018). *Factores que afectan a la calidad de la redacción en la educación superior universitaria de pregrado.* [Tesis Doctoral, Universidad Mayor de San Andrés-Bolivia]. https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/ handle/123456789/18571/TD019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Flores, M. (2019). Las actitudes del profesor y su influencia en el aprendizaje, la actitud y crecimiento personal del estudiante. *Fundación Dialnet*. [En línea]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7239635

Gómez C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *29*(1). [Archivo PDF]. http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos -

Gómez Carrasco Cosme J. y Martínez Pedro Miralles. “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España”. *Revista de Estudios Sociales*, no 52 (2015): 52-68. https://doi.org/10.7440/res52.2015.04

Holt, T. (1995). Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding. New York College Entrance Examination Board. Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso ,México, Juan Pablos, pp. 41-56

LÉVESQUE, Stéphane. Thinking historically: educating students for the 21th century. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

Palacios, N., Chaves, L. & Martin, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 13*, 1-29. [Archivo PDF]. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/24901/23536

Plá, S. (2008) "El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia", en Pineda, O. y L.Echavarría (Coord.),

PLÁ, S. (2009). Nuevas y viejas narraciones en la enseñanza de la historia: los casos de México y España. Cuadernos México, 1, pp. 19-28.

Posada López, Rocío del Pilar (2010). La enseñanza de la historia: perspectivas y retos en la educación superior. Estudio de caso enseñanza de la historia en la licenciatura en ciencias sociales de la universidad de caldas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 6(2),179-203. [fecha de Consulta 7 de Junio de 2022]. ISSN: 1900-9895. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134126048009

Ramírez Achoy, Jéssica, & Pagès Blanch, Joan. (2020). Los desafíos de enseñar historia en la formación inicial en Estudios Sociales. Un estudio de caso en el contexto costarricense. *Sophia Austral*, (26), 115-129. https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200115

Salas, D. (2019). Investigación Educativa. *Investigalia*. [Documento en línea]. https://investigaliacr.com/educacion-e-investigacion/investigacion-educativa/

SALAZAR, J. (2006). Narrar y aprender historia . México: Universidad Autónoma de México

Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019. pdf

SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. ÁVILA, P. RIVERO y DOMÍNGUEZ P. (coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 115-128). Zaragoza: Fernando el Católico-Diputación de Zaragoza/ AU-PDCS

SEIXAS, P. y PECK, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. SEARS y I. WRIGHT (eds.). Challenges and Prospects for Canadian Social Studies (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press

Soria López, Gabriela Margarita. «El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas». Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, [en línea], 2015, Núm. 14, p. 83-95, https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/303623 [Consulta: 7-06-2022

WINEBURG, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Filadelfia: Temple University Press

CAPÍTULO 4

ESTUDIO DE LAS PERCEPCIONES DE MADRES, EDUCADORA DIFERENCIAL, EMPLEADORES PÚBLICO Y PRIVADO, RESPECTO DE LA INCLUSIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE, QUE HAN EGRESADO DE PROGRAMAS LABORALES: EL CASO DE LA ESCUELA ESPECIAL “ARCOIRIS” DEL TERRITORIO COSTA ARAUCANÍA

Data de aceite: 04/07/2022

Daniela Pacheco Salazar
Docente de Terapia Ocupacional. Departamento de procesos terapéuticos, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco
https://orcid.org/0000-0002-3233-4828

Martín Hernández Osses
Docente de Terapia Ocupacional. Departamento de procesos terapéuticos, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco
https://orcid.org/0000-0002-1450-8206

Síbila Floriano Landim
Docente de Terapia Ocupacional. Departamento de procesos terapéuticos, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco
https://orcid.org/0000-0002-9292-0853

RESUMEN: Este artículo se refiere a los resultados de una investigación socio-laboral cuyo enmarque epistemológico corresponde al paradigma fenomenológico y metodológicamente cualitativo/ interpretativo su propósito es conocer y analizar en profundidad las percepciones de los jóvenes con discapacidad intelectual leve, madres, educadora diferencial, empleadores públicos y privados, respecto de la inclusión y deserción laboral, el caso particular de la Escuela Especial “Arcoiris” del territorio costa Araucanía, Chile. Los resultados evidenciaron que los cinco actores, incluyendo a los propios jóvenes con discapacidad intelectual leve, construyen la discapacidad como un problema propio del individuo y cuyas restricciones sociales son causas exclusivas de las limitaciones funcionales y/o psicológicas del individuo. Junto a ello, el sujeto con discapacidad es construido discursivamente como un niño, despojándose de todo tipo de derechos, decisión y autonomía de vida. Por tanto, a pesar del discurso de inclusión socio-político y socio-laboral, culturalmente aún predominan percepciones caracterizadas con el modelo de integración utilitaria.

PALABRA CLAVE: Inclusión. Escuela Especial. Discapacidad intelectual

INTRODUCCIÓN

Para toda persona el trabajo constituye una actividad necesaria y significativa y uno de los principales elementos de inclusión social, ya que provee seguridad personal, aporta a la autonomía y a una total independencia y favorece sustantivamente los índices de la calidad de vida. Por ello, acceder a un puesto de trabajo en el empleo tan competitivo hoy será la llave que abrirá posibilidades y espacios para una persona y particularmente para todos aquellos quienes presentan situación de discapacidad intelectual (Valdés y Lahera, 2012).

La discriminación, que conlleva a la desigualdad de posibilidades en lo que respecta a la formación y al empleo, constituye una de las principales causas de exclusión social entre

el colectivo formado por personas con algún tipo de discapacidad (Callirgos, 2010). El acceder a un trabajo digno es condición de posibilidad para el alcance de una inclusión social plena y el ejercicio de la ciudadanía, independiente de la existencia de algún grado de discapacidad de cualquier tipo (OCDE, 2009)

En los últimos años se viene produciendo, en empresas públicas y privadas, una serie de medidas de inclusión laboral para personal con discapacidad, ligadas principalmente a políticas de inclusión internas y externas. Nuevas estructuras laborales, incentivos y procesos constituyen dichas operaciones en pro de la inclusión laboral (Bisquerra y Alvarez, 2006. citado en Pelayo, 2012).

El problema que conlleva la inclusión de personas con algún tipo de discapacidad en las empresas, es un tema de interés hace ya décadas y en especial hoy. Respecto a la inserción laboral, Bisquerra, (citado en Pelayo Pérez, 2012), establece que “la inserción laboral es un proceso integral en el que intervienen distintos factores para su realización, desde las características que presentan las personas y las oportunidades que ofrece el mercado laboral originándose un encuentro efectivo entre la empleabilidad y la ocupabilidad” (p.18).

Se considera que, a partir de la implementación de políticas inclusivas, las empresas públicas y privadas ponen de manifiesto una serie de procesos, destinados, principalmente a promover la inserción e inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual, brindado el apoyo necesario para que logren insertarse y realizarse laboralmente en un ambiente adecuado. Se han llevado a cabo diversas investigaciones en cuanto a la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito laboral. Dentro de estos estudios realizados por Ortiz y Vidal (2010), quienes consideraron que la inclusión laboral de las personas con discapacidad era fundamental para su integración social, pero observaron que la mayoría de estas personas no se encontraban actualmente dentro del mercado del trabajo. Lo anterior les permitió inferir que las personas con discapacidad intelectual tienen dificultades para encontrar, obtener y mantenerse en un puesto de trabajo, debido a la discriminación reproducida en el mundo laboral. Por tanto, los estudios establecieron que el empleo con apoyo era la mejor herramienta para lograr el proceso de inserción social y laboral de las personas con discapacidad. En donde dicho proceso, el educador o preparador laboral es de gran importancia, ya que facilita su adaptación laboral y social. En consecuencia, los factores de inserción socio-laboral responden a una multiplicidad de características sean personales, laborales, entrenamiento en el puesto y acción formativa entre otras.

Existen distintos modelos de entender la problemática de la discapacidad, y dentro de éstos el teórico Puig de la Bellacasa (1990), establece tres modelos para abordar esta problemática: 1) El primer modelo tradicional denominado *Prescindencia,* desde este paradigma se establece una consideración de origen religioso asociado al castigo divino o la intervención de un ser demoniaco de una creencia de que las personas con discapacidad no

tienen nada que aportar a la comunidad. 2) El segundo modelo denominado *Rehabilitador,* desde este paradigma se establece que las causas que dan origen a la discapacidad pasan a ser científicas donde predomina una visión médico-profesional del sujeto, supeditando la demanda y los derechos de la persona con discapacidad al conocimiento científico clínico, y considerándolo como un ser dependiente, inferior, que necesita ser rehabilitado (re-habilitado) a los efectos de recuperar su dignidad, una dignidad que se da por lesionada o perdida. 3) El tercer modelo denominado *modelo Social,* considerado como el resultado de los esfuerzos del movimiento de las propias personas con discapacidad donde se establece la autonomía personal: planteamiento y desarrollo de una vida autónoma, como derecho de carácter multidimensional del sujeto (económico, social, cultural, ambiental y legal).

Por otra parte, Casado Pérez (1991) en concordancia con Puig de la Bellacasa (1990), postula un modelo de cuatro ejes: 1) *Modelo de integración utilitaria*: se acepta a los sujetos con menoscabo o resignación providencialista o fatalista. 2) *Modelo de exclusión aniquiladora*: al sujeto se le encierra y oculta en el hogar. 3. *Modelo de atención especializada y tecnificada:* dominan los servicios y los agentes especializados sobre los usuarios. 4) *Modelo de accesibilidad*: basado en el principio de "normalización" donde la persona con discapacidad tiene derecho a una vida tan normal como la de los demás. Por ello, García y Sánchez (2004) sostienen que ambos autores, Puig de la Bellacasa (1990) y, Casado Pérez (1991), plantean modelos que se interrelacionan entre sí. En ciertos contextos locales subsisten distintos modelos de forma paralela, por ejemplo, en zonas rurales de una región conviven modelos de exclusión aniquiladora y el modelo tradicional, mientras en ciertas zonas urbanas coexisten modelos de atención especializada y tecnificada junto al paradigma de rehabilitación. Por tanto, parece aceptarse el hecho de una evolución conceptual de los modelos que nos lleva desde una intervención de integración utilitaria a la aceptación plena del principio de "normalización" del sujeto con limitaciones. Al mismo tiempo, debemos comprender que estas visiones de modelos teóricos coexisten sobre la misma situación que indica la propia y natural limitación del ser humano, con la dificultad que supone para él aceptar la evolución conceptual.

En este artículo se presentan resultados que surgen de esta investigación, situándose en un contexto socio-laboral de la región de la Araucanía, donde se indaga en profundidad las percepciones de personas con discapacidad intelectual, madres, educadora diferencial, empleadores públicos y privados, respecto de la inclusión y deserción laboral de jóvenes egresados en situación de discapacidad intelectual leve. En consecuencia, surge para los investigadores la pregunta que interroga ¿Cuáles son las percepciones que tienen los jóvenes con discapacidad intelectual, padres, educadora, empleadores público y privado, respecto de la inclusión y deserción laboral de personas en situación de discapacidad intelectual leve que han egresado de los programas laborales de la Escuela Especial "Arcoiris" de Carahue, región de la Araucanía?

En definitiva, los hallazgos permiten conocer y analizar en profundidad las

percepciones de los jóvenes con discapacidad intelectual leve, madres, educadora diferencial, empleadores públicos y privados, respecto de la inclusión y deserción laboral.

El artículo es presentado en tres secciones: antecedentes, metodología, resultados y discusión y hallazgos del estudio.

MÉTODO

Participantes

La muestra está formada por 7 personas que corresponden a una educadora diferencial, dos jóvenes adultos en situación de discapacidad intelectual leve, dos madres y dos empleadores uno público y un privado de la comuna de Carahue. Comuna ubicada a 56 kilómetros al oeste de la cuidad de Temuco, capital regional de la Araucanía, Chile. Los participantes "no fueron elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de una forma intencionada donde no hay modo de estimar la probabilidad de cada elemento de ser incluido en la muestra ni la seguridad de que cada elemento tiene alguna oportunidad de ser elegido" (Ruiz, 2007: 64).

Institución	Sexo de los participantes	Profesión
Escuela Especial	Femenino	Educadora diferencial
OMIL (Municipalidad)	Femenino	Terapeuta Ocupacional
Supermercado (El trébol)	Masculino	Administrador
Escuela especial	Masculino	Egresado Taller Laboral
Escuela especial	Masculino	Egresado Taller Laboral
Madre egresado	Femenino	Dueña de casa
Madre egresado	Femenino	Dueña de casa

Tabla 1. Participantes del estudio

Fuente: elaboración propia

Diseño del estudio e Instrumento

El estudio utiliza un diseño no experimental, donde las variables no pueden o deben ser manipuladas o bien resulta complicado hacerlo (Mertens, 2005). De alcance descriptivo –transversal, es decir, de una dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo, en los cuales se recolectan datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

El instrumento que se ha utilizado para la recolección de datos corresponde a una entrevista siendo ésta un "instrumento de naturaleza cualitativa el cual dispone de un guión que recoge los temas que se deben tratar a lo largo de la entrevista. El orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre

decisión y valoración del entrevistador. En un determinado tema, éste puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes, explicar su significado, pedir a las y las entrevistadas aclaraciones cuando no entienda algún punto y que profundice en algún extremo cuando le parezca necesario" (Rodríguez, Gil y García, 2005, pág 36). La entrevista está constituida por un guión de 11 pregunta que se levantaron en relación a los objetivos del estudio, dividida en dos grandes ejes temáticos (Desempeño laboral y Deserción y desempleo). En relación a la validación de la entrevista ésta fue validada por un comité de expertos quienes analizaron el constructor de acuerdo a los dos ejes temáticos. Posteriormente la entrevista fue sometida a un pilotaje con la participación de un egresado, una educadora diferencial y una madre, todos pertenecientes a la Escuela Especial "Arcoiris" de la comuna de Carahue.

Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación, se realizó un contacto con el establecimiento de Educación Especial "Arcoiris", así también a los empleadores tanto de la empresa pública y privado, a las madres y jóvenes egresados en situación de discapacidad intelectual leve a través de una carta de presentación donde se les informó a cada participante de los objetivos del estudio, y de cada procedimiento que se pretendía seguir junto al instrumento que se empleara y el tiempo estipulado para la recolección de la información. Asimismo, se les informó de la confidencialidad y privacidad de los datos. Una vez que la institución educativa, supermercado, municipalidad y las familias confirmaron su participación en la investigación se estableció el día, hora y lugar de visita, para luego ser convocados de manera independientes y ser entrevistados por los investigadores por un periodo de una semana, recogiéndose la información durante el mes de noviembre del año 2018.

Rigor ético

En relación a los aspectos éticos de este estudio cabe indicar que se les informó a los actores de los objetivos y alcance de la investigación, Asimismo, se les indicó que se resguardará la confidencialidad y el anonimato, por protección y seguridad de ellos y sus familias. Además, se les informo que era necesario que conocieran sus derechos como también sus responsabilidades dentro de la investigación. Y, por último, los participantes debieron firmar el consentimiento para participar de la investigación con el propósito que no les provoque ningún perjuicio moral.

Análisis de los datos

En este estudio el análisis de la información se realizó utilizando una tipología de técnica de análisis cualitativo de Ryan y Bernard (2003). Esta técnica de análisis cualitativo aborda el contenido de las entrevistas como objeto de análisis, permitiendo el establecimiento de categorías que clasificaran las unidades de registro, respecto de conversaciones

y/o narraciones de los actores que participaron en la entrevista. Para sistematizar y dar objetividad al análisis de la información cualitativa se estableció una Matriz (Ver figura 2) que permitió comparar y contrastar las unidades de registro en coherencia con los ejes temático y categorías ya establecidas. Posteriormente, se realizaron las transcripciones de las entrevistas, luego se extrajo el contenido y se procedió a la realización de análisis de contenido clásico del discurso emanado de los actores del estudio. Y con el apoyo de un software Atlas-ti (versión WIN 7.5).

EJES TEMATICO	CATEGORIAS	SINTESIS DISCURSIVA ACTORES	ANALISIS DEL DISCURSO
I. Desempeño laboral	- Apoyo asistido - Satisfacción laboral - Motivación laboral - Eficiencia laboral	Extracción del contenido de la entrevista	Análisis de contenido clásico
II. Deserción y desempleo	- Condiciones laborales - Motivos de deserción laboral. - Desempleo laboral. - Conservación de un empleo remunerado.	Extracción del contenido de la entrevista	Análisis de contenido clásico

Tabla N° 2. Matriz de análisis técnica cualitativa

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS

En este apartado se plasma los principales hallazgos obtenidos del presente estudio, incluyendo algunas generalidades respecto de la inclusión y deserción laboral de personas en situación de discapacidad intelectual leve, que han egresado de programas laborales de una la Escuela especial de la región de la Araucanía.

Eje temático I: Desempeño laboral

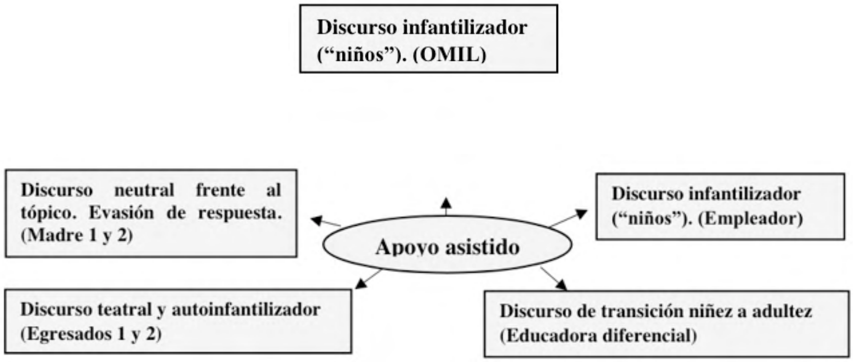


Figura N°1. Síntesis de representación gráfica de los elementos asociados a la categoría apoyo asistido de los jóvenes egresados de la escuela especial "Arcoiris".

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la categoría **"apoyo asistido",** en la Figura N° 1, se infiere que, la educadora diferencial plantea en su discurso la existencia de una transición de "niño" a "adulto", aseverando ("la transición a la vida adulta o activa"), revelando con ello que la persona con discapacidad intelectual leve si puede transitar exitosamente a una vida adulto-independiente, y como sujeto de derecho. Por otro lado, el empleador y la encargada de la Oficina Municipal laboral (OMIL) construyen en su discurso a los egresados con discapacidad intelectual leve como "niños" ("los chicos son puntuales"; "les cuesta un poquito"), evidenciando con precisión una infantilización de los jóvenes egresados de la Escuela Especial Arcoíris de Carahue. Las madres en sus discursos más bien evitan profundizar en el tópico cuestionado evadiendo a las consultas. Y, por último, los jóvenes egresados en esta categoría uno de ellos evidencia un discurso teatral ("un show"; "una actuación") que deja ver que construyen su realidad como ficticia, otorgándole un significado de tipo lúdico a lo laboral. Esto devela que el joven egresado se reproduce socialmente a sí mismo como un "niño". Por lo tanto, el apoyo asistido como concepto sólo es planteado, desde la perspectiva de autonomía de la persona, por la educadora, mientras el resto lo relativiza como un asistencialismo, asociado a una representación social infantilizada.

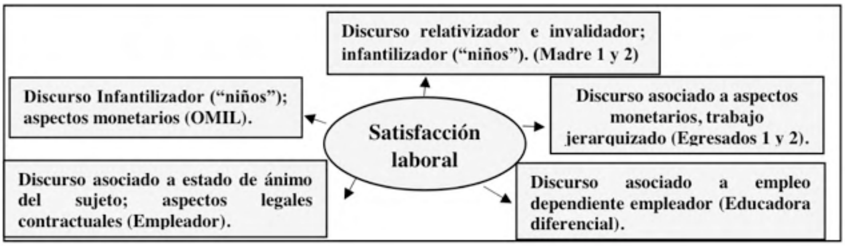


Figura N°2. Síntesis de representación gráfica de los elementos asociados a la categoría satisfacción laboral de los jóvenes egresados de la escuela especial "Arcoiris".

Fuente: elaboración propia

Respecto a la categoría **"satisfacción laboral"** en la Figura N°2, se infiere que, la educadora diferencial en su discurso revela la construcción de conformidad a un tipo de trabajo de total dependencia de un empleador. La encargada de la Oficina Municipal Laboral (OMIL) en su discurso asocia esta categoría a aspectos eminentemente monetarios, es decir, ganar dinero por parte de los jóvenes egresados. El empleador en su discurso asocia esta categoría a estados de ánimo ("chicos alegres") y a situaciones contractuales del empleo ("imposiciones y salud"). Las madres en sus discursos relativizan e invalidan a sus hijos no permitiéndoles decidir por sí mismos y enfrentar nuevos desafíos. Los jóvenes egresados en esta categoría lo asocian eminentemente al dinero que perciben y el buen trato que reciben de sus jefes en la empresa, es decir, jerarquizado, no aludiendo al trato que tienen sus pares con él.

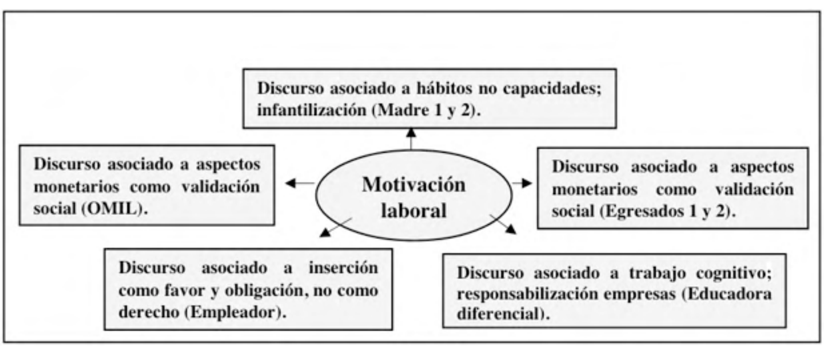


Figura N°3. Síntesis de representación gráfica de los elementos asociados a la categoría motivación laboral de los jóvenes egresados de la escuela especial "Arcoiris".

Fuente: elaboración propia

Respecto a la categoría **"motivación laboral"**, en la Figura N° 3, se infiere que, la educadora diferencial revela una contracción en su discurso. Por un lado, argumenta que los jóvenes con discapacidad intelectual leve no se sienten motivados laboralmente, pero sí se muestran conformes en el ámbito laboral. Sin embargo, contra argumenta que

dichos jóvenes “esperan más”, denotando una invalidación de su propio discurso. Junto a ello, asocia el concepto motivación laboral con trabajos cognitivos más complejos (“podrían desempeñar trabajos mucho más complejos, que impliquen más uso cognitivo”). Ante esto, la educadora responsabiliza a las empresas como las principales responsables de no aportar con trabajos de mayor nivel cognitivo (“no existe esa posibilidad de parte de la empresa”). La encargada de la OMIL, en su discurso asocia esta categoría a temas eminentemente monetarios y, por un reconocimiento social de los egresados. El empleador en su discurso asocia esta categoría a un aspecto monetario y la inserción laboral como un favor y obligación, no como un derecho para los egresados. Por otra parte, las madres en su discurso revelan que la motivación laboral está dada por hábitos como (“levantarse muy temprano para ir a trabajar a la empresa”) y no a capacidades, es decir, infantilizan la acción de los egresados. Por último, los jóvenes egresados en su discurso asocian esta categoría con el dinero como elemento de autovalidación laboral en la sociedad.

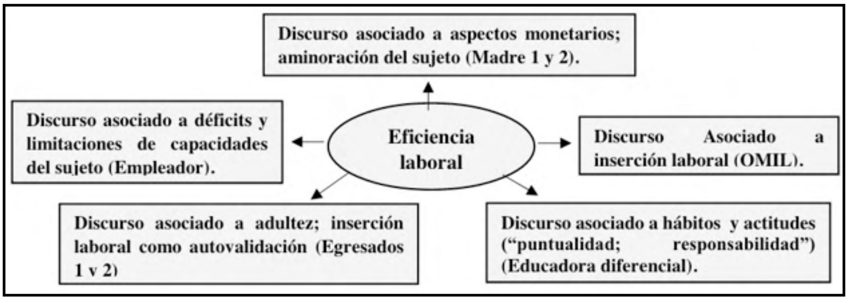


Figura N°4. Síntesis de representación gráfica de los elementos asociados a la categoría eficiencia laboral de los jóvenes egresados de la escuela especial “Arcoiris”

Fuente: elaboración propia

En relación a la categoría **“eficiencia laboral”** en la Figura N° 4, se infiere que, la educadora diferencial en su discurso asocia la excelencia en eficiencia laboral con el desarrollo de habilidades como puntualidad y responsabilidad (“ser excelente si ellos mejoraran sus habilidades blandas (...) responsabilidad, puntualidad”), por parte de los jóvenes egresados. Por otra parte, el empleador, en su discurso enfatiza el déficit o las limitaciones por sobre las capacidades de los jóvenes intentando normalizar bajo estándares socialmente aceptados en lo laboral. La encargada de la OMIL en su discurso asocia esta categoría a la capacidad de los jóvenes egresados a insertarse laboralmente como elemento de eficiencia el hecho de trabajar en la empresa. Las madres en su discurso asocian esta categoría con el dinero, es decir, el hecho que reciba dinero es porque llevan tiempo en el trabajo y, no a capacidades o habilidades del joven. Los egresados en su discurso, uno de ellos relaciona su eficiencia laboral a una autoconstrucción asociado a la adultez (“estoy trabajando así, No tengo miedo, no tengo miedo a nadie”), donde el tener

un trabajo es sinónimo de ser adulto y, por lo tanto, carecer de miedos hacia la sociedad. Para el segundo egresado, relaciona su eficiencia laboral con el trabajo mismo, más que su rendimiento, se asocia al hecho de estar inserto en un ámbito productivo (“no he tenido problema aquí porque trabajo”).

Eje temático II: Deserción y desempleo laboral

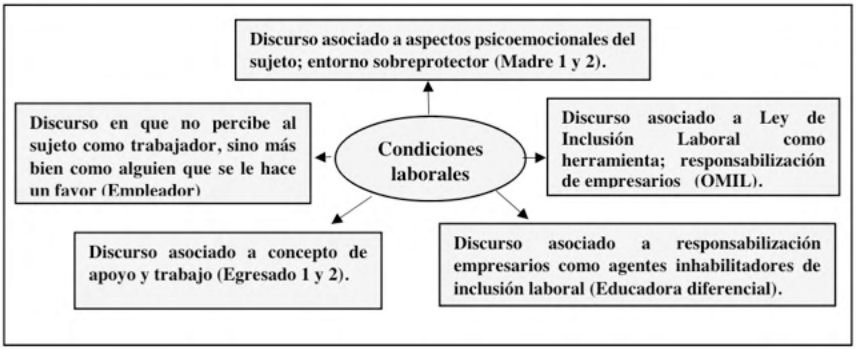


Figura N°5. Síntesis de representación gráfica de los elementos asociados a la categoría condiciones laborales de los jóvenes egresados de la escuela especial “Arcoiris”.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la categoría **“condiciones laborales”** en la Figura N° 5, se infiere que, la educadora diferencial en esta categoría estableciendo en su discurso una responsabilidad a la empresa privada por la poca inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual leve, ya que la empresa denota una actitud de tipo discriminadora y estereotipada respecto a los egresados. El empleador en su discurso revela que el egresado con discapacidad intelectual leve no es un trabajador, sino que más bien es un individuo a quien se le está haciendo un favor, mediante la inserción laboral a la empresa. La encargada de la OMIL en su discurso atribuye una responsabilidad a la empresa, como los actores que tienen el deber de insertar a las personas con discapacidad en el mercado laboral, aludiendo que con la nueva Ley los empresarios deben y han tenido que integrar a las personas con discapacidad y ofrecer condiciones laborales dignas. Por otra parte, las madres, construyen discursivamente el termino condiciones laborales, como un concepto relacionado al estado psico-emocional del trabajador, y a un entorno sobreprotector. Pero ninguna de ellas asocia esta categoría a aspectos legales, relativo a los derechos que tienen los egresados de la Escuela “Arcoiris” en calidad de trabajadores. En cuanto a los jóvenes egresados, éstos en su discurso asocian esta categoría a la noción de apoyo y trabajo, desde una mirada de movilidad laboral, evidenciando interés por estar en distintas áreas de trabajo en y fuera de la empresa.

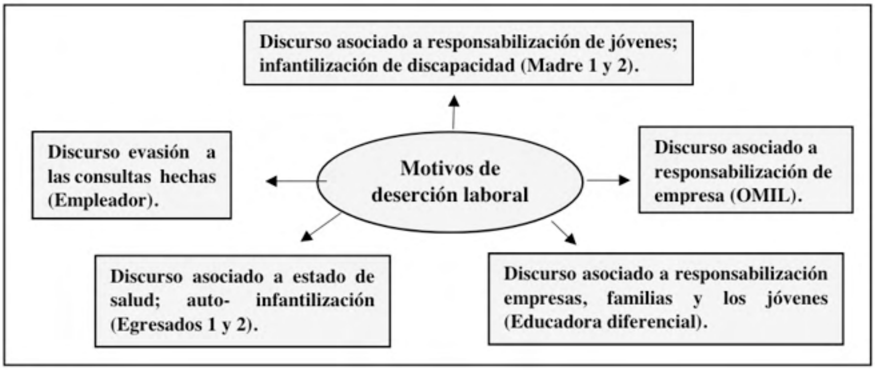


Figura N°6. Síntesis de representación gráfica de los elementos asociados a la categoría motivos de deserción laboral de los jóvenes egresados de la escuela especial "Arcoiris".

Fuente: elaboración propia

Como se desprende de la Figura N° 6, respecto de la categoría **"motivos de deserción laboral"** se infiere que, la educadora diferencial en esta categoría argumenta en su discurso tres ejes. El primero, de forma indirecta, el empresario, construyéndolo discursivamente como un actor explotador de los jóvenes con discapacidad intelectual ("bajas remuneraciones"; "piensan que van a ser remunerados y luego se dan cuenta que es un favor"). El segundo actor percibido por la educadora como responsable de deserción es la familia. Por lo que la educadora percibe a la familia como un ente sobreprotector e invalidador de las decisiones y metas de los jóvenes con discapacidad intelectual ("los prefieren llevar al campo a que ayuden en labores de cultivo"). En tercer lugar, la educadora responsabiliza a los propios jóvenes egresados, a quienes los construye como incapaces, inmaduros e infantiles, sin capacidad de tomar decisiones y responsabilidades ("habilidades blandas (…) simplemente ellos se aburren, se cansan y desisten, quieren divertirse y estar con amigos"). El empleador en su discurso evade sobre el concepto de deserción laboral, aseverando que en la empresa no ha habido deserción laboral. La encargada de la OMIL en su discurso asocia esta categoría con la decisión del empleador, es decir, responsabiliza de forma indirecta al empresario. Las madres en su discurso responsabilizan a los mismos jóvenes desde su condición de salud mental, aseverando que este es un motivo por el que dejaran de trabajar, infantilizando la discapacidad intelectual que tiene el egresado. Los egresados en su discurso asocian su deserción laboral con su estado de salud mental, autorresponsabilizandose y reproduciendo una conceptualización infantilizada de sus crisis psiquiátricas que pudiesen producirse al interior de la empresa.

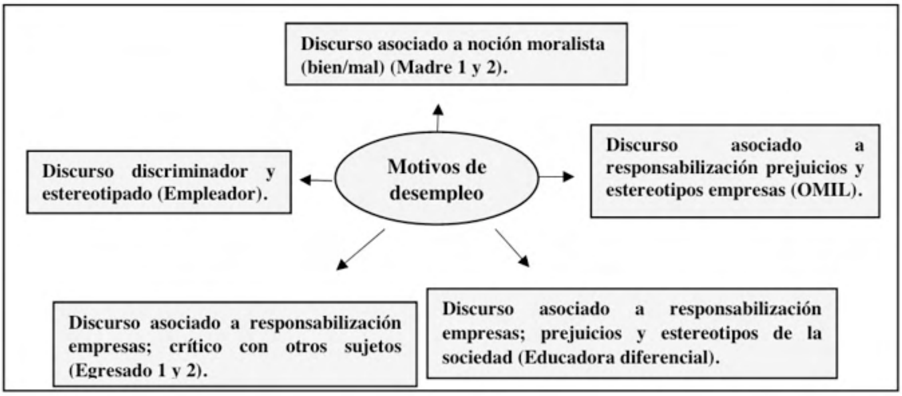


Figura N°7. Síntesis de representación gráfica de los elementos asociados a la categoría motivos de desempleo de los jóvenes egresados de la escuela especial "Arcoiris".

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la categoría **"motivos de desempleo"** en la Figura N° 7, se infiere que, la educadora diferencial asocia discursivamente esta categoría a dos tópicos; por una parte a los prejuicios y estereotipos construidos por la sociedad y por otro lado, la escasez de oferta laboral que existe en la comuna de Carahue, destacando que la escasez laboral no solo es asociada a la falta de oportunidades, sino que se sustenta principalmente por los prejuicios y estereotipos socio-construidos hacia la comunidad de personas discapacitadas. El empleador en su discurso establece que el motivo de desempleo no es principalmente la falta de oferta laboral, sino más bien la discriminación que estructura una realidad social en donde la persona con discapacidad es un ser incapacitado que genera más problemas que avances en la empresa. La encargada de la Oficina Municipal Laboral (OMIL) aseveró en su discurso dos factores como motivos de desempleo. Uno, relacionado al miedo de los propios egresados a ser discriminados al momento de buscar trabajo. Y segundo factor lo asocia a la desinformación que presentan los empleadores cuya ignorancia va estructurando discriminaciones que se van transformando en barreras socio-laborales que hacen complejo el conseguir trabajo para las personas con discapacidad. Las madres asocian los motivos de desempleo a una noción de carácter moral. La primera lo atañe al acto de robar que se asocia a una dimensión fáctica del "mal" y la segunda a una noción más general del mal ("cuando son malos muchachos nadie les da trabajo"). Los egresados asocian el desempleo a la propia responsabilidad de la persona en perseverar en la búsqueda de trabajo, es decir, se evidencia en los egresados un discurso que revela elementos propios de la autonomía de la persona. Estos elementos son la capacidad de crítica hacia el otro, y la capacidad de responsabilizar y no victimizar a la persona por una condición especial.

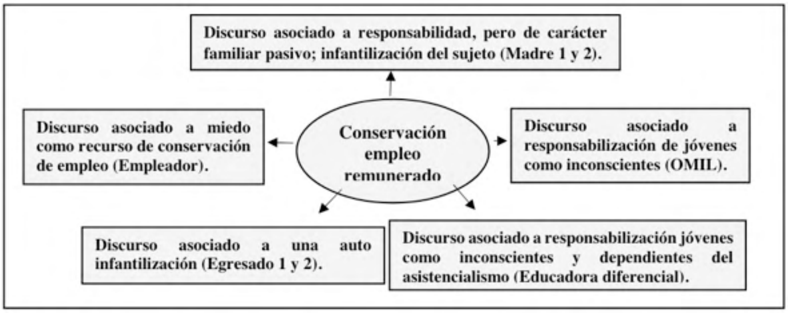


Figura N°8. Síntesis de representación gráfica de los elementos asociados a la categoría conservación de empleo remunerado de los jóvenes egresados de la escuela especial "Arcoiris".

Fuente: elaboración propia

Como se desprende de la Figura N° 8, respecto de la categoría **"conservación de empleo remunerado"** se infiere que, la educadora diferencial en su discurso plantea una doble responsabilidad a los jóvenes con discapacidad intelectual por la no conservación del empleo. Por una parte, los responsabiliza por ser inconscientes en lo que significa un trabajo y conservarlo. Y, por otro lado, les atribuye una responsabilidad caracterizada por el aprovechamiento del asistencialismo. Sin embargo, señala la educadora que las nociones de asistencialismo son estructuradas por el propio sistema comunitario en el que el joven con discapacidad forma parte de la escuela, la familia, los servicios de apoyo, empleadores, y por tanto de políticas públicas, es decir, va construyendo una estructura de asistencialismo y objetivación del sujeto, el cual se representa socialmente como un ser receptor pasivo de derechos. El empleador en su discurso asocia la conservación del empleo remunerado no a las capacidades de los jóvenes, sino a la presión que existe en el mercado por una alta demanda de personas que no son discapacitados y están en la búsqueda permanente de trabajo en la comuna de Carahue. Lo que hace temer la pérdida del empleo a los egresados. Es decir, la conservación del trabajo remunerado es más bien por miedo coercitivo a perder el recurso que del fomento de las capacidades y autoestima de las personas. La encargada de la OMIL sostiene un discurso similar al de la educadora, pues responsabiliza a los jóvenes con discapacidad intelectual debido a su inconciencia de conservar un trabajo remunerado, aseverando ("falta conciencia de parte de los chicos de cuidar sus pegas"). Las madres asocian en su discurso la conservación del empleo remunerado con una noción de responsabilidad de carácter familiar, donde las capacidades del sujeto en materia laboral se adscriben a una función de cuidador básico. Sostienen además una noción de construcción de un sujeto como un hombre maduro con aptitudes de responsabilidad y autonomía social ("tiene conciencia que debe cuidar y ser responsable con su trabajo ya es un hombre de 24 años"), y una segunda noción, contra argumenta su discurso construyendo esta vez al sujeto "niño", el cual debe obedecer de todo lo que

se le indica, sin capacidad de decidir por sí mismo ("que debe ser obediente a lo que sus jefes le digan"). Por último, los egresados en su discurso asocian esta categoría con una construcción auto infantilizada, evidenciada por frases ("me porto bien", "obedezco a mi jefe"). Los conceptos como ("me porto bien") son frecuentes en la enseñanza de los niños, donde la acción y decisión del sujeto se ve minimizado en su capacidad de demostrar habilidades cognitivas y motrices.

DISCUSIÓN

Los resultados generales obtenidos, mediante el análisis cualitativo, sobre las percepciones de madres, educadora, empleadores público y privado respecto de la inclusión y deserción laboral de personas con discapacidad intelectual leve que han egresado de programas laborales: el caso de la Escuela Especial "Arcoiris", devela que, en el discurso de los participantes donde cuatro de los cinco actores evidencian elementos discursivos que se enmarcan en el modelo de integración utilitaria planteado por Casado Pérez (1991). Donde dicho modelo social percibe a la persona con discapacidad como un "problema" y se le acepta socialmente con menoscabo y/o resignación. Esta forma de construir a la persona con discapacidad, se presenta en distintas categorías de análisis que componen el primer eje temático; desempeño laboral, cuyas categorías corresponden a apoyo asistido, satisfacción laboral, motivación laboral y eficiencia laboral. Respecto al segundo eje temático; deserción y desempleo cuyas categorías corresponden a condiciones laborales, motivos de deserción, desempleo y conservación del empleo remunerados, donde solo tres actores (madres, empleador y encargada de la Oficina Municipal laboral (OMIL), plantean una construcción discursiva asociada al modelo social de integración utilitaria de Casado Pérez (1991).

Por otro lado, en los dos ejes temáticos de análisis (Desempeño laboral – Deserción y Desempleo) se evidencia que solo la educadora diferencial plantea un discurso asociado a la percepción del paradigma de rehabilitación planteado por Puig de la Bellacasa (1990) y modelo de atención especializada de Casado Pérez (1991). En dichas perspectivas, tanto en el paradigma como en el modelo social, predomina una visión médico-profesional de dominación sobre el individuo, supeditando la demanda y los derechos de autonomía y participación del sujeto intervenido para el conocimiento científico clínico. Mientras que los egresados se perciben a sí mismo como objetos de rehabilitación en intervención científica en el segundo eje temático; Deserción y Desempleo, compartiendo con la educadora diferencial, las nociones del paradigma de rehabilitación (Puig de la Bellacasa, 1990) y modelo de atención especializada (Casado Pérez, 1991).

Por otra parte, las madres reproducen un discurso que evidencia percepciones de carácter moralista, específicamente en la categoría desempleo laboral del eje temático; Deserción y Desempleo. Para ellas, el motivo de desempleo recae en una construcción

moral del sujeto relacionada al “mal”, por lo cual este tipo de nociones sociales se asocian al paradigma tradicional (Puig de la Bellacasa, 1990), donde la discapacidad se percibe des una perspectiva moralista de carácter religioso (disyuntiva entre el mal/bien). Señalar que de los tres paradigmas de Puig de la Bellacasa (1990), el tradicional es el más atrasado en materia social, cuya prevalencia se dio en la edad antigua y media de la civilización humana.

CONCLUSIÓN

El estudio devela compromisos discursivos cruzados, en donde cuatro actores (madres, encargada de la Oficina Municipal Laboral, educadora y egresados) endosan la responsabilidad a la inclusión y exclusión a los empleadores privados (administradores de los supermercados), mientras que la OMIL, representante de una institución de servicio público, siendo también un empleador en la ley, se desligue de responsabilidad, recurriendo discursivamente a la Ley de Inclusión Laboral como la herramienta aseguradora de la total inclusión laboral en las empresas privadas. Por tanto, inclusión laboral lo asocian única y exclusivamente a empresas privadas.

Los cinco actores, incluyendo a los propios jóvenes con discapacidad intelectual leve, construyen la discapacidad como un problema propio del individuo y cuyas restricciones sociales son causas exclusivas de las limitaciones funcionales y/o psicológicas del individuo. Junto a ello, el individuo con discapacidad es construido discursivamente como un niño, despojándose de todo tipo de derechos a decisión y autonomía de vida.

En la mayoría de los discursos develan una percepción utilitarista del individuo con discapacidad, donde éstos son construidos como objetos de caridad, y no como sujetos activos de derecho, inclusive asociando la Ley de Inclusión Laboral como herramienta de caridad y no de derecho. Por tanto, a pesar del discurso de inclusión socio-político y socio-laboral, culturalmente aún predominan percepciones caracterizadas con el modelo de integración utilitaria planteado por Casado Pérez (1991).

REFERENCIAS

Bisquerra, R. y Álvarez, J. (2006). Citado por Pelayo Pérez, M. B., (2012). Los modelos de orientación. En R. Bisquerra (coord), Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Callirgos, J. (2010). La discriminación en la Socialización Escolar. Recuperado el 06 de marzo del 2011, de www.cholonautas.edu.pe.

Casado P, D. (1991). “Panorámica de la discapacidad”. INTRESS. Barcelona. España

Denzin, N. K. (1989). *Interaccionismo interpretativo*. Newbury Park, CA: Sage.

García E, C. y Sánchez, S. A. (2004). "Visión y modelos conceptuales de la discapacidad". Barcelona. España

Rodríguez, G. Gil, F, J. García. J, E, (2005). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe. Capítulos 1 y 2.

OCDE (2009). Educación inclusiva en el trabajo: estudiantes con discapacidades en Escuelas ordinarias. París: OCDE

Ortiz, H. y Vidal, R. (2010). Empleo con Apoyo: un camino para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. UC Maule- Revista Académica 39, 53 – 74.

Pelayo Pérez, M. B., (2012). Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral. México: Tepic, Nayarit. Edición electrónica.

Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas, y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En Discapacidad e información. (pp. 63-96). Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Ryan, G.W. y Bernard, H.R. (2003) Métodos de gestión y análisis de datos. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) Recopilación e interpretación de materiales cualitativos. (2a ed.). (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage

Ruíz Olabuenaga J.I. (2007).*Metodología de la Investigación Cualitativa*, Edit. Universidad de Deusto, Bilbao, Cap. 1.

Valdés F., Lahera J. (2012) Relaciones laborales de las personas con discapacidad. (pp. 205-245). Madrid: Biblioteca Nueva, Fundación Largo Caballero, Fundación ONCE y Fundación Ortega y Gasset.

Yin, R. (1949). Estudio de caso: diseño y métodos. Beverly Hills: SAGE.

CAPÍTULO 5

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL NIVEL SUPERIOR DEL INSTITUTO MERCURIO, A. C.

Data de aceite: 04/07/2022

María Asunción Gutiérrez Rodríguez
Universidad Autónoma de Nayarit
Tepic Nayarit, México
ORCID 0000-0001-5961-7011

Rocío Guadalupe Moreno Domínguez
Universidad Autónoma de Nayarit
Tepic Nayarit, México
ORCID 0000-0002-8281-1100

Ileana Margarita Simancas Altieri
Universidad Autónoma de Nayarit
Tepic Nayarit, México
ORCID 0000-0001-5149-6307

Miriam Angelica Catalina Salcedo Montoya
Universidad Autónoma de Nayarit
Tepic Nayarit, México
ORCID 0000-0003-1928-8166

Iliana Josefina Velasco Aragón
Universidad Autónoma de Nayarit
Tepic Nayarit, México
ORCID 0000-0003-1353-0484

Heriberta Ulloa Arteaga
Universidad Autónoma de Nayarit
Tepic Nayarit, México
ORCID 0000-0002-8689-5786

RESUMEN: Existen diversas problemáticas encontradas dentro de la práctica profesional, una de vital importancia es la atención a los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que resulta difícil lograr junto con ellos que se alcance el logro de los aprendizajes esperados establecidos dentro del currículo, puesto que el coeficiente intelectual que tienen por debajo de la media no les permite muchas veces adquirir la comprensión que se espera de un estudiante en este nivel, y que difícilmente alcance las competencias que le permitan responder a las exigencias del medio en que se desenvuelve, aunado a que los docentes muchas veces no cuentan con las herramientas ni los medios necesarios para dar respuesta a sus necesidades, apoyarlos y ser parte del propio proceso, esto por la falta de conocimiento sobre qué es la discapacidad intelectual. El presente artículo aborda la problemática de la evaluación del aprendizaje en los estudiantes con discapacidad intelectual en el contexto universitario. El objetivo es conocer si el currículo y los sistemas de evaluación en él incluidos están diseñados para tomar en cuenta a todos los estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel superior del Instituto Mercurio, A.C. La metodología a utilizar en este artículo es bajo un enfoque cualitativo y cuantitativo, con la aplicación de un instrumento a 47 docentes del Instituto Mercurio A. C. para conocer la problemática a investigar.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, aprendizaje, discapacidad intelectual.

LEARNING ASSESSMENT OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE HIGHER LEVEL OF THE INSTITUTO MERCURIO, A. C.

ABSTRAT: There are several problems encountered in professional practice, one of vital

importance is the attention to students with intellectual disabilities, as it is difficult to achieve together with them to reach the achievement of the expected learning established in the curriculum, since the IQ they have below average often does not allow them to acquire the understanding that is expected of a student at this level, and it is difficult for them to reach the competencies that allow them to respond to the demands of the environment in which they develop, in addition to the fact that teachers often do not have the necessary tools or means to respond to their needs, support them and be part of the process itself, due to the lack of knowledge about what intellectual disability is. This article addresses the problem of learning assessment in students with intellectual disabilities in the university context. The objective is to know if the curriculum and the evaluation systems included in it are designed to take into account all students with intellectual disabilities at the higher level of the Instituto Mercurio, A.C. The methodology to be used in this article is under a qualitative and quantitative approach, with the application of an instrument to 47 teachers of the Instituto Mercurio A.C. to know the problem to be investigated.
KEYWORDS: Assessment, learning, intellectual disability.

1 I INTRODUCCIÓN

En la actualidad uno de los problemas más importantes a que se enfrentan las instituciones educativas es no tener un instrumento de evaluación que mida el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Una de las actividades de la práctica profesional como docentes en el Instituto Mercurio A.C. es la evaluación del aprendizaje, la cual en muchas ocasiones resulta difícil cuando se tiene a estudiantes con discapacidad intelectual, ya que en el manual pedagógico de la Institución no cuenta con un apartado donde mencione que se puede adecuar a las necesidades de los estudiantes con dicha problemática, solo se cuenta con los criterios generales de evaluación para la acreditación de las asignaturas, la cual es el mismo para los diferentes niveles académicos.

Con base en la problemática percibida surge la necesidad de conocer si el currículo y los sistemas de evaluación, cuenta con los elementos idóneos para evaluar a los estudiantes con discapacidad intelectual.

2 I LA EVALUACIÓN Y EL APRENDIZAJE

De aquí al 2030 el aprendizaje ocupa un importante lugar en la agenda mundial para la educación y el desarrollo. Se abarca toda una gama de competencias y habilidades para leer, escribir y demás, que son pertinentes y necesarias para la vida de los niños, jóvenes y adultos.

Gracias a la UNESCO que garantiza a todos un aprendizaje eficaz y adecuado, se concede una renovación de los factores clave del mejoramiento de los procesos, contenidos, y resultados de aprendizaje. Para lograr este objetivo, es preciso adoptar un enfoque holístico y coherente de armonización de los sistemas con miras de acrecentar

la pertinencia de los planes de estudio y la pedagogía, mejorar la preparación y el apoyo de los docentes, los materiales de enseñanza y aprendizaje, y reforzar la solidaridad y el carácter inclusivo de la evaluación del aprendizaje (UNESCO, 2021).

Las evaluaciones del aprendizaje han adquirido cada vez mayor importancia en los debates acerca de las políticas educativas y en la práctica, ya que se instituye un instrumento eficaz de medición, planificación, seguimiento y mejoramiento del aprendizaje. Las evaluaciones compilan toda la información sobre los conocimientos de los educandos y sobre lo que pueden hacer gracias a estos logros, y proporcionan elementos valiosos al proceso y al contexto que facilita el aprendizaje. Se pueden utilizar varias formas de evaluación del aprendizaje para certificar o validarlo, para ayudar a los docentes a mejorar la enseñanza y su pedagogía, a los planificadores a diseñar y perfeccionar los planes de estudio y los programas educativos, es por ello que la acción de la UNESCO contribuye a evaluar, medir y dar seguimiento a las habilidades y competencias de los niños, jóvenes y adultos, y a mejorar sus resultados de aprendizaje (Id).

Según (López, 2017) menciona que el proceso de evaluación debe ser inclusivo, es decir, la evaluación permite que todos los estudiantes demuestren sus aprendizajes independientemente de sus condiciones.

Sin embargo, en ocasiones cuando se evalúa, lo que se hace es: condicionar los procesos de aprendizaje, limitar los modelos de enseñanza, comprobar los resultados obtenidos, clasificar a los estudiantes según sus aprendizajes, suspender o reprobar a los que no se ajustan al sistema establecido y marginar de la sociedad a los diferentes; con esta evaluación aplicada en general para todos los estudiantes, no se respeta ni favorece la diversidad, en consecuencia, no se implementa la educación inclusiva (Casanova, 2011).

La evaluación se encuentra en un punto importante en el ámbito educativo, destacando su importancia como proceso imprescindible en el quehacer docente. Aunque también es necesario hacer énfasis en el abuso que se hace de la evaluación al considerarla solo como medición y no como parte de la formación, es decir se da mayor importancia al resultado y no al proceso.

Es necesario el cambio en la forma de evaluar a los estudiantes ya que dentro de ésta se encuentran las creencias de los docentes y las formas tan arraigadas a lo largo de su vida académica. Considerar la evaluación solo como un acto de medición del aprendizaje no permite descubrir el avance en la comprensión de cada uno de los conocimientos adquiridos y que van a permitir a cada individuo responder a las demandas de la vida. Es importante evaluar más lo cualitativo y no lo cuantitativo.

Pensar que la evaluación de los estudiantes se puede realizar solo por ser docente y desde el sentido común ha sido uno de los obstáculos para la mejora o el cambio en la forma de hacerlo. Para transformar la evaluación se requiere que el docente cuente con el conocimiento, la actitud para querer y el apoyo del lugar de trabajo para que se pueda realizar.

3 | LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La atención educativa en los estudiantes con discapacidad intelectual (DI) es una condición de vida caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que interfiere en la autonomía para el cuidado personal y la capacidad de adaptar su conducta ante diversas situaciones sociales, las habilidades de adaptación pueden estar afectadas en mayor o menor grado dependiendo de la calidad e interacción que tenga la persona con su entorno familiar, escolar y en su comunidad. Las personas con discapacidad intelectual tienen un ritmo y estilo diferente para aprender respecto a la mayoría de personas de su misma edad y con frecuencia requieren de más apoyos como: usar un lenguaje sencillo, repetir indicaciones las veces que sea necesario, utilizar recursos educativos concretos o visuales para enfatizar algún tema, implementar estrategias didácticas dinámicas aprovechando el juego y la música, utilizar situaciones de enseñanza comprensibles, y establecer límites y reglas que favorezcan su interacción. Lo más importante para estos estudiantes es desarrollar habilidades académicas funcionales y socio adaptativas que promuevan una vida independiente y autónoma.

Por otro lado, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala que las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, éstas puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás personas (Humanos, 2018).

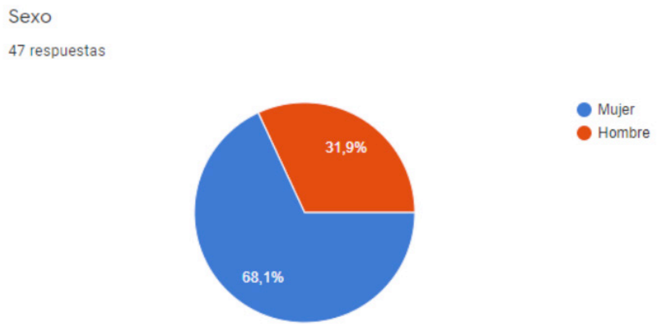
Se caracteriza la discapacidad intelectual como un retraso en el desarrollo intelectual y dificultades en el funcionamiento social adaptativo. De acuerdo con la gravedad del retraso en el desarrollo intelectual, las dificultades en el funcionamiento adaptativo y social, y el coeficiente intelectual, las clasificaciones psiquiátricas describen cuatro niveles de gravedad: profunda, grave, moderada y leve (Liu, 2017).

4 | METODOLOGÍA

Esta investigación se deriva de un enfoque cualitativo y cuantitativo, ya que se apoyó en la revisión de bibliografía diversa y en la medición numérica, con una población total de 47 docentes de Instituto Mercurio A.C., con la técnica de Escala de Likert y con la aplicación de un instrumento para la recogida de datos mediante un cuestionario en formato Google con 8 ítems.

5 | RESULTADOS

Los resultados presentados responden a la población total de 47 docentes del Instituto Mercurio A. C.



Gráfica 1 Sexo.

Fuente: elaboración propia

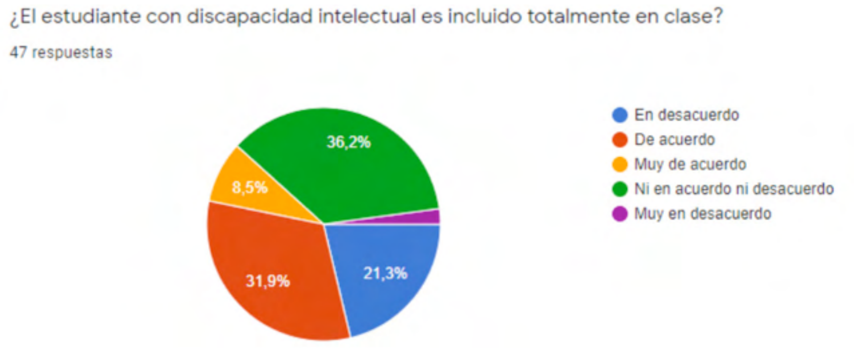
En relación al sexo respondieron que el 68.1% son mujeres y el 31.9 % son hombres.



Gráfica 2 Conocimiento de la discapacidad intelectual.

Fuente: elaboración propia

Del total de los encuestados respondieron que el 72.3% conocen poco de la discapacidad intelectual, el 17% casi nada, el 8.5% mucho y el 2.2 nada.



Gráfica 3 La inclusión del estudiante con discapacidad intelectual.

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la pregunta, si el estudiante con discapacidad intelectual es incluido totalmente en clase, el 36.2% contestó ni en acuerdo ni desacuerdo, el 31.9% está de acuerdo, el 21.3% en desacuerdo, el 8.5% muy de acuerdo y el 2.1 muy en desacuerdo.



Gráfica 4 El currículo en los estudiantes con discapacidad intelectual.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la pregunta si el currículo está adecuado para los estudiantes con discapacidad intelectual el 38.3% menciona que está en desacuerdo, el 25.5% de acuerdo, el 23.4% ni en acuerdo ni desacuerdo y el 12.8% está en muy en desacuerdo.



Gráfica 5 La evaluación de los docentes en los estudiantes con discapacidad intelectual

Fuente: elaboración propia

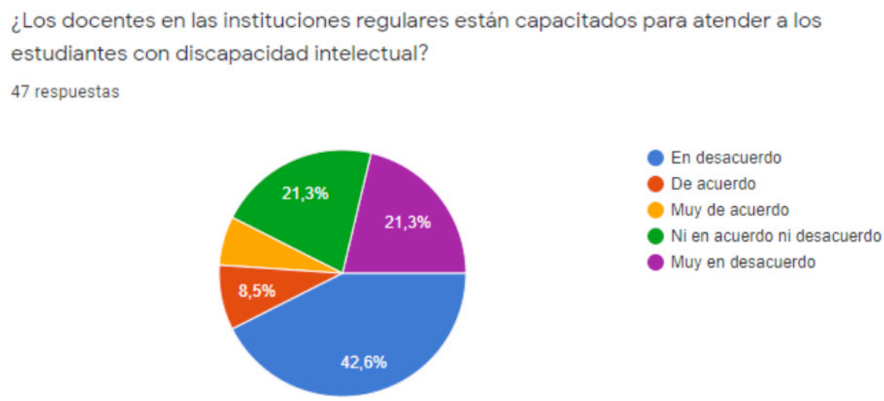
El 42.6% respondieron que están de acuerdo en que la evaluación que aplican los docentes es igual para todos los estudiantes con o sin discapacidad, el 21.3% está en desacuerdo, el 19.1% muy de acuerdo, el 12.8% ni en acuerdo ni desacuerdo y el resto 4.2% muy en desacuerdo.



Gráfica 6 La evaluación en forma distinta para el estudiante con discapacidad.

Fuente: elaboración propia

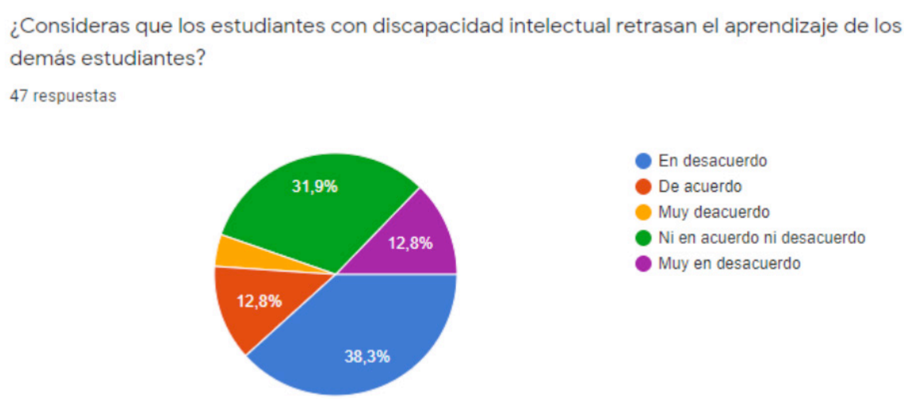
El docente debe evaluar de forma distinta al estudiante con discapacidad intelectual, el 42.6% contesto que está de acuerdo, el 31.9% muy de acuerdo, 17% en desacuerdo y el 8.5 ni en acuerdo ni desacuerdo.



Gráfica 7 La capacitación de los docentes en la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual

Fuente: elaboración propia

El 42.6% de los encuestados respondieron que están en desacuerdo en que los docentes en las instituciones regulares están capacitados para atender a los estudiantes con discapacidad intelectual, el 21.3% está en muy en desacuerdo, 21.3 ni en acuerdo ni desacuerdo, el 8.5% de acuerdo y el 6.3% está muy de acuerdo.



Gráfica 8 El aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual

Fuente: elaboración propia

El 38.3% está en desacuerdo en que los estudiantes con discapacidad intelectual retrasan el aprendizaje de los demás estudiantes, el 31.9% ni en acuerdo ni desacuerdo, 12.8% está en muy en desacuerdo, 12.8% de acuerdo y el 4.2% está muy de acuerdo

De los resultados antes descritos y de la encuesta aplicada, los docentes mencionaron que si tienen conocimiento de la DI; en cuanto al estudiante con DI si es

incluido totalmente en clase la percepción es muy variada, pero aun así contestaron ni en acuerdo ni en desacuerdo; la mayoría coincide que están en desacuerdo que el currículo no es adecuado; los docentes están de acuerdo en que la evaluación que aplican es igual para todos, por consiguiente están de acuerdo en evaluar de forma distinta; mencionan que como docentes no están capacitados para atender a estos estudiantes y por ultimo están en desacuerdo que los estudiantes con DI retrasan el aprendizaje de los demás.

Por lo anterior se propone que, para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con DI en el nivel superior del Instituto Mercurio A.C., los docentes primeramente deben de identificar sus fortalezas en su proceso de aprendizaje, así como sus dificultades a superar; valorar sus progresos y sus logros; modificar el currículo ajustando la forma de enseñar; tener una capacitación y actualización continua en la práctica pedagógica, y sobre todo atender a la diversidad de los estudiantes en cuanto a sus capacidades, cultura, aprendizaje, nivel cognitivo, contexto social, intereses, etnia, religión y demás. Es por ello de la necesidad de un cambio en la evaluación del aprendizaje para conseguir un aplicación equitativa y correcta, para obtener un mejoramiento en la calidad del sistema educativo.

6 I CONCLUSIÓN

A manera de conclusión se puede comentar que en muchas ocasiones se dificulta llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de un estudiante con discapacidad puesto que ésta se realiza de la misma forma que un estudiante sin discapacidad, es decir, no teniendo en cuenta en qué nivel de conocimiento se encuentra al iniciar una materia o el mismo ciclo escolar, cuáles son las barreras para el aprendizaje que presenta, así como la falta de experiencia del docente para llevarla a cabo, esto genera que los docentes solo trasmitan los conocimientos al estudiante con discapacidad si hacer una reflexión de cómo lo están haciendo, qué características tiene el estudiante, qué estrategias se van a utilizar y qué actividades permitirán lograr el propósito que se encuentra establecido dentro de cada tema y por consiguiente, sin la oportunidad de acceder a una educación de calidad que le brinde todas las condiciones para ser autosuficiente y por lo tanto una mayor dificultad para hacer uso y aplicación de su conocimiento.

En el Instituto Mercurio no se cuenta con un modelo, guía o un protocolo de actuación para atender a los estudiantes con discapacidad, cada uno de los docentes da respuesta a sus necesidades dentro del aula, basados en los conocimientos, habilidades y las experiencias dentro del contexto educativo; así como también se parte del interés que se tiene por el estudiante, la responsabilidad social que emana la educación, el significado que tiene ser docente, pensar para que educamos y cuál es el compromiso como agentes de cambio.

REFERENCIAS

Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 82.

Humanos, C. N. (julio de 2018). La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Obtenido de https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf

Liu, X. K. (2017). Discapacidad Intelectual. Obtenido de https://iacapap.org/content/uploads/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf

López, A. (14 de Julio de 2017). La evaluación de estudiantes con necesidades especiales. Obtenido de https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-de-estudiantes-con-necesidades-especiales

UNESCO. (22 de Julio de 2021). Evaluar para mejorar los resultados del aprendizaje. Obtenido de https://es.unesco.org/themes/learning-assessments

CAPÍTULO 6

FORTALECIMIENTO DE LA RELACIÓN FAMILIA - ESCUELA A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS DE ALIMENTACIÓN SALUDABLE PARA NIÑOS EN ETAPA ESCOLAR

Data de aceite: 04/07/2022

Javier Andrés Cordoba De La Rosa
Licenciado en Teología de la Corporación Universitaria Adventista, especialista en Docencia; candidato al título de magíster en Educación de la Corporación Universitaria Adventista; Docente y Capellán del Colegio Adventista de Granada Meta, Colombia
https://orcid.org/ 0000-0002-1025-8254

Luz Fanny Rodirguez Ramirez
Licenciada en programación de Sistema de la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, Panamá; Especialista en Docencia y candidata al título de magíster en Educación de la Corporación Universitaria Adventista; Docente del Colegio Adventista de Granada Meta
https://orcid.org/0000-0002-9572-1534

Yuly Andrea Rodriguez Ramirez
Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad del Tolima; especialista en Docencia y candidata al título de magíster en Educación de la Corporación Universitaria Adventista; Yopal Casanare, Colombia
https://orcid.org/0000-0001-7393-7134

María Isabel Ramírez Garzón
Licenciada en matemáticas, Universidad Distrital; Magíster y Doctora en Educación, Universidad de los Andes. Becaria Fullbright Universidad de Illinois Urbana-Champaign, USA. Miembro acreditado de tres redes de investigación educativa internacional. Intereses: educación superior, evaluación e innovación educativa
Bogotá (Colombia)

Luis Fernando Garcés
Doctor en Filosofía -UPB, Posdoctorante en Filosofía -UPB, Posdoctor en Derecho -UNAL, Investigador Senior; Docente de la Facultad de Educación, Corporación Universitaria Adventista; Medellín (Antioquia) Colombia
https://orcid.org/0000-0003-3286-8704.

Escrito original, derivado del proyecto de investigación “Proyecto educativo, relación familia – fortaleciendo las prácticas de alimentación saludable para para estudiantes en edad escolar del Colegio Adventista de Granada” en (2021), como requisito para optar al título de Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Adventista.

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de la investigación “Fortalecimiento de la relación familia- escuela a través de las prácticas de alimentación saludable para niños en etapa escolar”. El objetivo principal consistió Implementar una propuesta para el fortalecimiento de la relación familia-escuela a partir de la ejecución de acciones que buscan la promoción de buenas prácticas de alimentación saludable en el colegio Adventista de Granada Meta y determinar la importancia de la responsabilidad de acudientes o padres de familia, decisivos en los resultados del proceso académico de los estudiantes. Con base en la exigencia de los entes estatales a través de Ley 1355 de octubre 14 de 2009; el Ministerio de Educación de Colombia ha venido haciendo hincapié en la implementación de entornos saludables en las instituciones educativas del

país. Se desarrolló una metodología cualitativa, con un enfoque de investigación-acción que permitió la planeación de estrategias, la ejecución, la reflexión y las acciones de evaluación, en perspectiva de cambios de paradigmas culturales en los hábitos alimenticios de las familias. Los resultados obtenidos a través de conferencias y talleres dirigidos por profesionales de la salud mostraron a los padres de familia que no todos los productos que ofrece el mercado son alimentos saludables para los niños en la etapa escolar, se generaron nuevas ideas, permitiendo la adopción de nuevos hábitos alimenticios. Concluyendo, el contenido de las temáticas expuestas generó aprendizajes significativos; sin embargo, no todos lograron el objetivo, lo que evidencia la necesidad de dar continuidad a dichos procesos.
PALABRAS CLAVE: Fortalecimiento, Familia-escuela, Alimentación saludable, mejoramiento.

STRENGTHENING OF THE FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP THROUGH HEALTHY EATING PRACTICES FOR SCHOOL CHILDREN

ABSTRACT: This article presents the research results “Strengthening the family-school relationship through healthy eating practices for children in school age”. The main objective was to implement a proposal for the strengthening of the family-school relationship from the execution of actions that seek the promotion of good practices of healthy eating in the Adventist school of Granada Meta, and determine the importance of the parents’ responsibility, decisive in the results of students academic process. Based on the requirement of state entities through Law 1355 of October 14, 2009; the Colombian Ministry of Education has been emphasizing the implementation of healthy environments in the country’s educational institutions. A qualitative methodology was developed with an action-research approach, which allowed the planning of strategies, the execution, the reflection and the evaluation actions, in changes perspective in cultural paradigms on families eating habits. The results, which were obtained through conferences and workshops led by health professionals showed parents that not all products offered by the market are healthy foods for children in the school stage. In that way, new ideas were generated, allowing the adoption of new eating habits. Concluding, the exposed topics content generated significant learning. However, not all of them achieved the objective, which shows the need to give continuity to these processes.
KEYWORDS: Strengthening, Family-school, Healthy eating, improvement.

1 I INTRODUCCIÓN

La alimentación ha sido un tema de investigación desde el punto de vista social, analizado desde las poblaciones más vulnerables, haciendo un sesgo en la importancia que requiere la nutrición adecuada y cómo interfiere en la educación de los estudiantes, sin embargo, desde las políticas de seguridad alimentaria se ha dado solución por el abastecimiento de recursos que no suplen los requerimientos nutricional de la población, lo que nos permite deducir en términos educativos que la alimentación no es solamente un problema por escasez de recursos, sino formativo. Por lo cual, fortalecer la relación entre la escuela y la familia es trascendental en esta investigación.

Por lo tanto, en este escrito se abordará el tema: fortalecimiento de la relación familia-

escuela, entorno a la alimentación, por medio de intervenciones, actividades prácticas de los buenos hábitos de alimentación saludables.

En consecuencia, se buscan estrategias para mejorar los nuevos hábitos alimenticios en los estudiantes, pero esta vez, incluyendo activamente a los padres de familia, estableciendo rutinas adecuadas para su beneficio. Porque traen en sus loncheras alimentos malsanos como:(bebidas carbonatadas, dulces, empaquetados, entre otras).

Es relevante porque posiciona a la familia en el ámbito adecuado para que los niños y adolescentes aprendan y maduren de forma idónea, impregnando dicho contexto armonioso de respeto y confianza. Concluye este artículo mostrando que es posible en la perspectiva de niños físicamente sanos, una mejor relación familia-escuela, mayor compromiso con la educación nutricional, fortaleciendo e incentivando a colocar en práctica todos estos principios.

2 I MARCO DE REFERENCIA

Este marco de referencia se construye con el objetivo de identificar aquellos antecedentes, referencias teóricas y normativas que complemente con el desarrollo de esta investigación. Serán descritos a continuación:

Inicialmente, Sánchez (2018), en su estudio da reflexiones sobre la educación alimentaria y nutricional como hecho educativo y su vinculación con el educador y su formación profesional, la escuela y la promoción de hábitos saludables de alimentación, la pedagogía de la salud, programas y proyectos en materia de alimentación en Venezuela. Como apoyo se desarrolló una investigación cualitativa, centrada en la interpretación de la Realidad Educativa. En particular, en el contexto de la Educación Alimentaria y Nutricional, en efecto, el ser humano recibe, desde su nacimiento y durante toda su vida, una serie de normas de conducta y refuerzos, positivos o negativos, determinantes para la toma de decisiones en la elección y consumo de alimentos.

Este estudio es a escala a nivel de país su área de influencia es nacional, cuyo objetivo es elaborar políticas de seguridad alimentaria en la población, a diferencia la presente investigación tiene una escala local y tiene identificado el escenario de implementación de estrategias, es decir una escuela. Aporta a la investigación en la metodología por ser estudio cualitativo y en el ámbito de educación nutricional.

Asimismo de acuerdo con el estudio de revisión documental realizado por De La Cruz (2015) que propone profundizar en los conocimientos sobre la educación alimentaria y nutricional dentro del contexto de educación básica, para poder orientar a los docentes, padres de familia, niños y adolescentes sobre cuál es la forma correcta de alimentarse, considerando las exigencias que tiene el cuerpo humano de recibir los nutrientes necesarios para su óptimo desarrollo. Con ese sentido se proponen acciones a desarrollar desde la escuela para educar en torno a los hábitos para lograr una alimentación saludable y

se hace referencia a enfermedades relacionadas con una inadecuada alimentación y su impacto en el rendimiento escolar. En la estrategia metodológica seguida predomina el método investigativo analítico sintético, acompañado de una amplia y profunda revisión documental, además del análisis histórico lógico, así como de entrevistas, que permiten obtener como resultado el conocimiento sobre el comportamiento del problema de la educación alimentaria y nutricional en la educación básica, particularmente en el contexto escolar de la ciudad de Machala. Esta investigación se diferencia en el objeto de estudio y aporta en la metodología para identificar en la primera fase.

En relación con la familia que juega un papel protagónico en referencia a la salud como lo asegura Espinoza Freire et al (2020) aporta al estudio, un análisis de la relación familia-escuela y su influencia en el rendimiento escolar, realizó un análisis descriptivo de tipo revisión bibliográfica con enfoque cualitativo, sistematizado mediante los métodos de investigación científica, histórico-lógico, hermenéutico, análisis de contenido y analítico-sintético. Entre los principales resultados encontramos que, el rendimiento escolar es un fenómeno en el que convergen múltiples factores, entre ellos la inteligencia, el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima, la relación docente-alumno, las influencias ambientales, la relación familia-escuela y el clima familiar. Se relaciona al presente estudio en su incidencia en el rendimiento escolar y la influencia protagónica de la familia, dista el enfoque utilizado para su estudio, por no ser de investigación -acción.

En nuestra sociedad cada vez toma mayor importancia el gozar de bienestar. Por lo tanto, Quintero (2014), ratifica como los hábitos alimentarios, los estilos de vida saludables y el nivel de la actividad física determinan el riesgo de contraer en el futuro enfermedades crónicas relacionadas con la nutrición del individuo. Este estudio tuvo como objetivo identificar los hábitos alimentarios, los estilos de vida saludables y el nivel de actividad física en Neojaverianos del programa Nutrición y dietética de la Pontificia Universidad Javeriana primer periodo 2014. Se diferencia de esta investigación en que busca implementar estrategias para mejorar los hábitos alimentarios en escenarios universitarios y aporta en los conceptos teóricos.

Cabe destacar, que la prevención en los cuidados de la salud contribuye a un proceso educativo, el cual debe ser permanente partiendo de la niñez (6-11 años), considerada como la de mejor salud durante el ciclo vital humano. En esta etapa ocurren cambios más lentos, comparados con las edades anteriores, que, sin embargo, son trascendentales. Los conocimientos que desarrollan en las instituciones educativas aunados con los que adquieren en la familia y grupos sociales los impulsan en su desarrollo. así lo describe la Sociedad Colombiana de Pediatría. Posada et al (2016). Análogo al estudio, aporta elementos primordiales como son las edades, etapas, y formación que se recibe en la escuela y la familia. Dista en la población que desarrolla la investigación que se da con personal médico y aquí por docentes.

Finalmente el estudio de Contreras et al (2020), complementa en los antecedentes la investigación, para aportar en el análisis de los resultados. Lo descrito en su publicación (Healthy lifestyle habits in initial pedagogy teacher training at a University in Santiago de Chile) cómo determinar las diferencias en los hábitos de vida saludable entre carreras de la facultad de Educación de una universidad privada de Santiago de Chile. La relación directa con la investigación son los hábitos de los estudiantes y se diferencia en la manera como se analizan los resultados.

Después de hacer una selección temática (relación familia-escuela, hábitos alimenticios en el entorno educativo y alimentación saludable), esto facilitó la selección de la normativa que aportan significativamente en metodología, en estrategias, conceptos y teorías que rigen en Colombia como fundamento para la investigación.

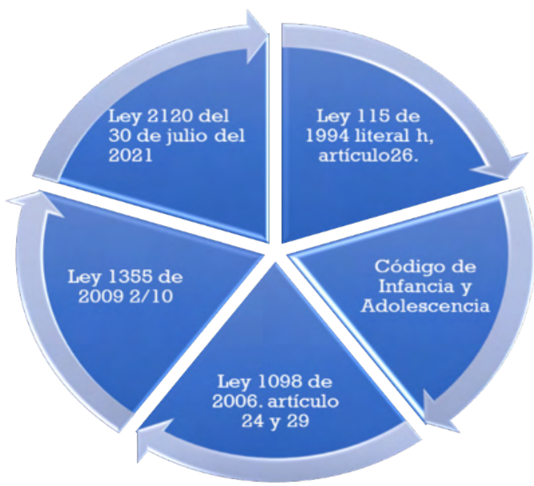


Ilustración 1

Basados en estos referentes teóricos la Unicef (2019) menciona que la primera infancia es un tiempo de rápido crecimiento físico y desarrollo cerebral. La falta de una nutrición adecuada y la exposición a enfermedades e infecciones durante estos primeros años pueden tener repercusiones en el rendimiento escolar y en los resultados económicos y de la salud durante toda la vida. Otro factor determinante que afecta a la población infantil en cuanto a su rendimiento escolar y desempeño es: el hambre oculta, que también perjudica el rendimiento escolar, ya que, determinadas carencias de micronutrientes afectan al aprendizaje. Según estudios practicados, la deficiencia de hierro se asocia con una menor puntuación en los exámenes, la anemia puede provocar cansancio e impedir que los niños presten atención en clase. El consumo habitual de alimentos adecuados, sobre todo en el desayuno, se asocia con un mejor rendimiento académico; mientras que

los refrigerios ultra procesados y la comida rápida pueden tener efectos nocivos.

Como lo menciona Patricio y Pando (2020) al hacer referencia a las repercusiones del confinamiento en la salud mental y física de la población infanto-juvenil, proponiendo que para reducir las medidas de prevención en el ámbito familiar, se debe incrementar la comunicación positiva y la promoción de hábitos saludables.

De acuerdo con Valerazo et al (2021) manifiesta de la misma manera que la educación alimentaria consiste en orientar a los padres, niños y adolescentes, sobre cuál es la forma correcta de alimentarse, considerando que uno de los principales motivos es la necesidad que tiene el cuerpo humano de recibir los nutrientes imprescindibles para su óptimo desarrollo. Por ello, la educación en alimentación y nutrición deben orientarse a potenciar o modificar los hábitos alimentarios, involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa; niños, padres, maestros y directivos. Educar sobre la necesidad e importancia de una buena alimentación implica: descubrir y erradicar creencias, mitos y conductas erróneas; promoviendo conciencia sobre las diversas funciones o roles que juega o debe jugar la alimentación en las diversas esferas de la vida, la salud, los aprendizajes, la producción, distribución y consumo de alimentos; fomentar conceptos, actitudes y conductas claras y fundamentales sobre la alimentación.

En consecuencia con esto, la Iglesia Adventista del séptimo día sostiene en su filosofía por medio de los escritos de Elena G de White: que el ser humano es un ser creado a la imagen de Dios, para esta una unidad indivisible expresa que es necesario un desarrollo armonioso de las facultades, físicas, mentales y espirituales. Esta creencia conduce a un enfoque holístico de la educación que no solo cultiva el intelecto y el espíritu del estudiante, sino que presta suma atención a su desarrollo físico que está complementado con la buena alimentación.

Acorde con la filosofía adventista así afirma León Vásquez (2007), fuera de los parámetros religiosos, las personas toman como referencias tendencias poco saludables. Hoy es costumbre gratificar el apetito con comidas exuberantes y estímulos artificiales, que coartan el crecimiento y el desarrollo de las facultades morales. Igualmente menciona que se tendría una sangre pura si se practican hábitos correctos de nutrición. "la transformación del alimento en sangre buena es un extraordinario proceso y todo ser humano debe estar informado respecto de este asunto"

De forma semejante, en contexto con la educación, los escritos de White (1964) al mencionar, cuando los niños salen de la infancia todavía hay que educar con el mayor cuidado sus gustos y apetitos. Muchas veces se les permite comer lo que quieren y cuando quieren, sin tener en cuenta su salud. El trabajo y el dinero tantas veces malgastados en golosinas perjudiciales para la salud inducen al joven a pensar que el supremo objeto de la vida, y lo que reporta mayor felicidad, es poder satisfacer los apetitos. El resultado de tal educación es que el niño se vuelve glotón; después le sobrevienen las enfermedades. Los padres deben educar los apetitos de sus hijos, y no permitir que hagan uso de alimentos

nocivos para la salud.

La nutrición es uno de los principales determinantes de la salud según lo menciona García y Mejía (2018). A través de los años, se ha considerado como uno de los principales determinantes de la salud, desempeño físico, mental y de productividad; la mala nutrición (ingesta insuficiente como el exceso de nutrientes) tiene causas complejas que involucran determinantes biológicos, socioeconómicos y culturales,

Es importante también el conocimiento en cuanto a la nutrición para una mejor aplicación en la escuela y en la casa como lo menciona un estudio de la Facultad de Medicina, de la Universidad de La Sabana, Chía, Colombia, en donde se encontró los siguientes datos: un buen nivel de educación mejora los conocimientos sobre nutrición y el estado de salud en general, ya que incorpora en las personas conocimientos, capacidades y actitudes para guiar y controlar muchas de sus circunstancias en torno a la salud. A mayor nivel de educación en los padres, mejor estado de salud y nutrición de los niños así lo afirma Vargas & Hernández (2020). Por lo anterior, se puede deducir que la salud de las personas puede estar determinada de una u otra manera a su condición o factor social, por lo tanto, se hace necesario prestar mayor atención a los entornos y a los estilos de vida como parte del proceso de formación y educación.

También Martín (2018). manifiesta que Existe una relación estrecha entre la salud y la alimentación, en las últimas décadas, la relación bidireccional entre la alimentación y la salud han ido cobrando cada vez más solidez y rigor, de modo que llevar un estilo de vida saludable, permite, por un lado, mejorar la esperanza y la calidad de vida y por otro, prevenir enfermedades, así como mejorar su sintomatología. En este sentido, el aprendizaje y la consolidación de hábitos saludables desde la infancia, implantando pautas alimentarias correctas, son decisivos para que dichos hábitos se mantengan en la edad adulta y a lo largo de la vida.

En definitiva Romeo et al. (2007) expresa que es evidente el cambio drástico que se ha dado en la sociedad en diversos factores. En los últimos años, se han producido importantes cambios en los estilos de vida de la población y con ello en la alimentación de niños y adolescentes. El mayor desarrollo económico, junto con el avance tecnológico alimentario y culinario, la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar, la nueva estructura familiar, la gran influencia de la publicidad y de la televisión, la incorporación más temprana de los niños a la escuela, junto con la mayor posibilidad de elegir sus menús sin una adecuada supervisión familiar, entre otras, condiciona un consumo de alimentos con elevado aporte calórico y baja calidad nutricional. Diversos estudios en nuestro país han observado un mayor consumo de energía, proteínas, grasas animales y productos manufacturados ricos en grasas, azúcares refinados y sal, junto con un bajo aporte de hidratos de carbono complejos y determinadas vitaminas y minerales. Es relevante la intervención desde el ámbito escolar, y se hace necesario proponer rutinas alimentarias adecuadas y un estilo de vida saludable, para que el niño/a tenga mejor calidad de vida en

su edad adulta.

3 l METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo el cual comprende los fenómenos, explorando desde las perspectivas de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Lo anterior dio respuesta al propósito de observar individualmente los fenómenos en el escenario educativo, profundizando en sus puntos de vista de los diferentes actores (padres de familia, estudiantes y docentes), interpretaciones para aplicar los métodos y técnicas.

Las diferentes necesidades que presentan las instituciones educativas en la actualidad ponen en evidencia, la implementación de una planificación con intervenciones que mejoren las prácticas pedagógicas.

La investigación acción ayuda en la relación entre la innovación y la práctica, al implementar estrategias que tienen permanencia en el tiempo. La investigación se desarrolló siguiendo el modelo elaborado por Kemmis y McTaggart (1988, 2000), lo cual se resume en cuatro fases.

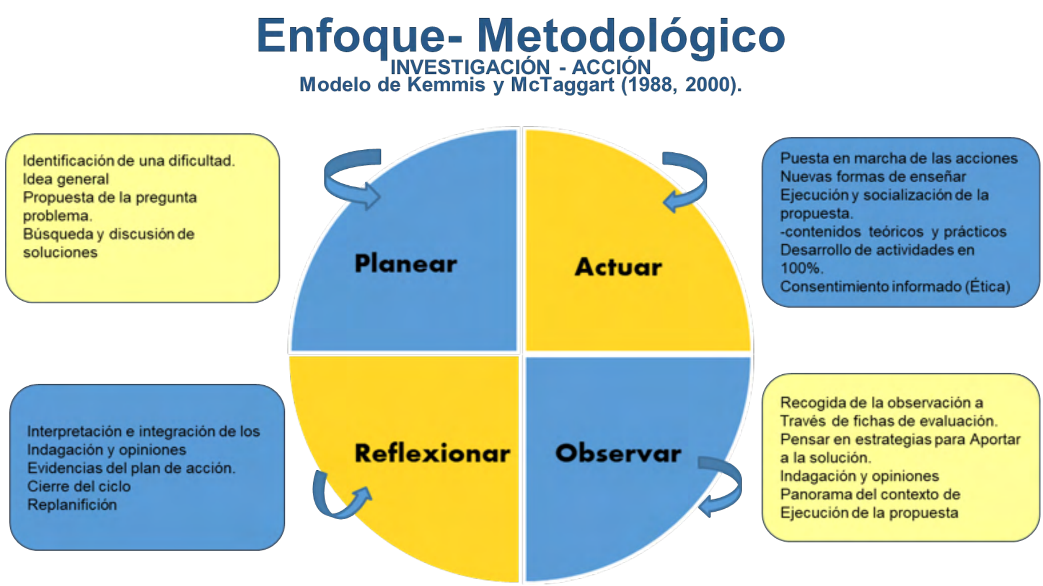


Ilustración 2

La metodología que se seleccionó permitió dentro del proyecto generar nuevas zonas de sentido, favoreciendo espacios para las familias y la comunidad educativa del Colegio Adventista de Granada, abriendo la posibilidad de participar en la profundización del tema

y las posibles alternativas en la perspectiva de educar y modificar de forma progresiva conductas inadecuadas en temáticas relacionadas, ejecutando el plan de trabajo, de recolección de información y de la literatura que la sustenta.

Fase 1. Planificación organizada, se establecieron jornadas de capacitación para padres, estudiantes, personal docente, orientados por profesionales del área de la salud. Se realizó una compilación de información en cuestionarios electrónicos para obtener resultados sobre el conocimiento que se tenía por parte de los actores involucrados, y por medio de la educación nutricional y de hábitos saludables mitigar el impacto negativo en la salud, por la práctica de malos hábitos desde la infancia.

Fase 2. Después de recibir educación nutricional de forma progresiva se pasa a la sección práctica, donde familia – escuela, trabajo articulado, participando de talleres prácticos, con el fin de aplicar los conocimientos en actividades cotidianas y modificar conductas inadecuadas. promoviendo el consumo de frutas, verduras, agua

Fase 3. Se promueve la participación en ferias de salud con el propósito de alcanzar los logros que cada uno desea para obtener una mejor calidad de vida, los estudios demuestran que en la población infantil se han incrementado los porcentajes de enfermedades no transmisibles, lo que conlleva a replantear nuevos estilos de vida y adaptar nuevas prácticas, utilizando los medios asequibles según la región del país y los recursos económicos sin afectar la economía familiar.

4 | RESULTADOS

Después de implementar todas las estrategias utilizadas en la metodología se obtienen los siguientes resultados:

Se implementaron charlas temáticas (alimentarse adecuadamente) para los padres familia, a través de la red social Facebook, con el fin de instruir a los responsables del suministro alimenticio de los niños del colegio Adventista de Granada. En el desarrollo de las actividades, manifestaron interés en la temática y compromiso a mejorar sus prácticas en la preparación de alimentos.

Se realizaron actividades de fortalecimiento en lo que concierne con la relación familia-escuela realizando talleres prácticos sobre alimentación saludable. Se pudo evidenciar que en casa realizaron la práctica de la clase siguiendo las instrucciones de los conferencistas, y como producto de esta actividad se despertó el interés de los participantes para asistir al expo salud.

En el encuentro sincrónico de formación teórico- práctico para la elaboración de loncheras nutritivas con ingredientes asequibles de la región, las familias participaron y obtuvieron ideas sencillas que permitieron una alternativa nueva, para elaborar alimentos nutritivos desde casa.

5 I DISCUSIÓN

Es importante destacar que los padres de familia a la hora de comprar productos para las loncheras de sus hijos no se están percatando del alto contenido calórico y el bajo valor nutricional de los productos, en esto se coincide con, Martínez-Iriondo at (2021) al expresar que uno de los mayores retos a los que se enfrenta en la actualidad la industria alimentaria es ofrecer alimentos que cumplan las necesidades nutricionales, de salud, bienestar y conveniencia de los consumidores. De hecho, los anuncios publicitarios están siendo destinados a niños como los mayores consumidores, proporcionando información engañosa y peligrosa.

La evidencia científica obtenida de la literatura, expuesta y sustentada en esta investigación, contrasta y cumple con el objetivo que se propone en el estudio; el cual confirma la relación que tiene una alimentación saludable con un buen desempeño académico, y las afectaciones que trae consigo la práctica de hábitos incorrectos en la salud, como también, la educación que se debe obtener para reconocer las conductas adecuadas, las edades, las necesidades básicas, para modificar costumbres y tendencias negativas actuales.

La presente investigación demostró que en los escenarios educativos y familiares debe haber una articulación en las prácticas de alimentación y trabajo académico en la búsqueda de proporcionar por parte de la escuela, la educación nutricional alimentaria y por parte de la familia proveer alimentos saludables, utilizando la criticidad y la enseñanza correcta al momento de elegir los productos. Con el objetivo de mejorar las condiciones de salud y el rendimiento académico. La primera infancia es un tiempo de rápido crecimiento físico y desarrollo cerebral. Este aporte de la Unicef es un factor determinante para los investigadores, pues, la descripción del problema demuestra que los niños en edad escolar son desatendidos en cuanto alimentación adecuada y la repercusión que esta tiene en el óptimo desarrollo del sujeto. La falta de una nutrición adecuada y la exposición a enfermedades e infecciones durante estos primeros años pueden tener repercusiones en el rendimiento escolar y en los resultados económicos y de la salud durante toda la vida.

De acuerdo con los planteamientos de Bronfenbrenner, (1985) el contexto es fundamental para la comprensión de la crianza del niño, reconociendo la relación entre los diversos escenarios en que interactúa y los procesos evolutivos, así lo mencionan Gifre & Guitart, (2012) en el estudio de las consideraciones educativas desde la perspectiva ecológica. Así que, la escuela y la familia son entornos que deben correlacionarse con el objetivo de trabajar unidos en la formación integral del educando.

6 I CONCLUSIONES

Al realizar la actividad de fortalecimiento concerniente a la relación familia escuela los padres reconocieron el poco interés que habían prestado a este tema y propusieron

aplicarlo a través de nuevas estrategias para enriquecer estos vínculos.

Cuando se implementaron charlas temáticas a los responsables de la alimentación de los niños, se concluyó que le falta conocimiento y buenas prácticas a la hora de preparar y suministrar los alimentos, y lo importante que es en el proceso educativo de la niñez participar a los padres de los temas vitales para el fortalecimiento de la relación familia - escuela.

En consecuencia estos encuentros sincrónicos permitieron a los investigadores orientar y sensibilizar a los padres de familia y estudiantes en edad escolar del Colegio Adventista de Granada, sobre los perjuicios de la comida chatarra y los daños causados por la alimentación malsana, que motivó mucho a los participantes a reflexionar, a promover prácticas y alternativa de alimentación saludable y nutritiva.

7 I ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Como consideraciones éticas, se plantea lo siguiente:

1. Se solicitó a la administración de la institución educativa colegio adventista de Granada, la autorización para implementar el proyecto investigativo.

2. Se dio a conocer a los participantes la posibilidad de integrarse un proyecto mediante una reunión de sensibilización a partir de asentimientos informados virtualmente.

3. La reactivación del ciclo en el espiral que corresponde a la reflexión se proyecta en la institución para que cada año lectivo se desarrollen temáticas relacionadas con una alimentación adecuada, incluido en el plan maestro espiritual en el departamento de consejería (capellanía) con vigencia anual.

AGRADECIMIENTOS

"Te exaltaré, mi Dios, mi rey y bendeciré tu nombre eternamente y para siempre. cada día te bendeciré y alabaré tu nombre eternamente y para siempre. Grande es Jehová y digno de suprema alabanza; su

Grandeza es insondable." Salmo 145:1-3

A Dios sea la gloria, porque Él es la fuente de toda sabiduría, quien nos capacitó, nos dio la fortaleza en los momentos de debilidad y proveyó los recursos para que pudiéramos avanzar en nuestra preparación académica.

Nuestro sincero agradecimiento a la Institución educativa colegio Adventista de Granada Meta, cuerpo administrativo y comunidad en general.

A nuestros docentes de la Corporación Universitaria Adventista UNAC y asesores doctora María Isabel Ramírez y PhD-PosDoc. Luis Fernando Garcés Giraldo por compartir sus conocimientos.

Agradecer también a nuestras familias y a todas las personas que nos apoyaron e hicieron posible que finalizáramos este proceso investigativo con éxito.

REFERENCIAS

1. Contreras, L. V., Cid, F. M., & Kawada, F. H. (2020). Hábitos de vida saludable de estudiantes de pedagogía de una universidad de Santiago de Chile. *Retos*, *38*, 276–281. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7446317

2. De La Cruz, E. E. (2015). La educación alimentaria y nutricional en el contexto de la educación inicial. *Paradígma*, *36*(1), 161–183. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100009

3. Espinoza Freire, E. E., Herrera Martínez, L., & Rengifo Ávila, G. K. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, *5*(3), 16–20. https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/252

4. Gifre, M., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *0*(15), 79. https://doi.org/10.18172/con.656

5. García García, J. J., Moreno Altamirano, L., Flores Ocampo, A. E., García García, J. J., Moreno Altamirano, L., & Flores Ocampo, A. E. (2020). La investigación-acción como estrategia educativa para la obtención de aprendizajes significativos en la promoción de la salud pública en alumnos de la Facultad de Medicina de la UNAM. *Investigación En Educación Médica*, *9*(36), 41–51. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20228

6. García, K., & Mejía, B. (2018). *Efectividad de una intervención educativa para la promoción de alimentación saludable en niños en etapa escolar*. Universidad Norbert Wiener. http://repositorio.uwiener.edu.pe/xmlui/handle/123456789/2037

7. Congreso de Colombia. (2021). Ley 2120, 30 de julio de 2021, "Por medio de la cual se adoptan medidas para fomentar entornos alimentarios saludables y prevenir enfermedades no transmisibles y se adoptan otras disposiciones." *El Congreso de Colombia*, 1–9.

8. León, V. (2012). *Importancia y Efectividad de la Filosofía Advientista en Chile*. *1*, 87–126. http://www.redalyc.org/pdf/4676/467646124006.pdf

9. Martínez, O., Iriondo, A., Gómez, J., & Del Castillo, M. (2021). Nuevas tendencias en la producción y consumo alimentario. *Nuevas Tendencias En La Producción Y Consumo Alimentario*, *1*, 51–62. https://www.mercasa.es/media/publicaciones/284/07-Nuevas tendencias en la producciÃ³n y consumo alimentario.pdf

10. Martín, G. (2018). *Alimentación saludable para niños geniales* (editorial Amat (ed.)). https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=EPFUDwAAQBAJ& oi=fnd&pg=PT20&dq=alimentacion+saludable +para+niños+geniales &ots=M1QllLtBIP& sig=KKpllprsBlAS Q9xvmXzp0VeIUYY #v=onepage&q=alimentacion saludable para niños geniales&f=false

11. Paricio del Castillo, R., & Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, *37*(2), 30–44. https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4

12. Posada, A., Gómez, J., & Ramírez, H. (2016, July 18). *Características del niño en edad escolar - Crianza&Salud - Crianza&Salud*. https://crianzaysalud.com.co/caracteristicas-del-nino-en-edad-escolar/

13. Quintero, J. (2014). Hábitos Alimentarios, Estilos De Vida Salúdables Y Actividad Física En Neojaverianos Del Programa Nutrición Y Dietética De La Puj Primer Periodo 2014. *Angewandte Chemie International Edition, 6(11), 951–952.* https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/16030/QuinteroGodoyJinnethViviana2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

14. Romeo J, Viñas V, Garcia O, C. R., & Guisado C, Hidalgo V, Gemes M, Gancedo M, H. M. (2007). La alimentación complementaria en el lactante. *Pediatria Integral*, *11*(4), 331–344.

15. Sampieri, H., Collado Fernández, C., & Lucio Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. *148*, 148–162.

16. Sánchez, E. E. D. la C. (2018). *La educación Alimentaria y Nutricional como hecho Educativo*. *1*, 232–253. file:///C:/Users/usuario/Downloads/9146-24057-1-PB.pdf

17. Unicef. (2019). *Niños, alimentos y nutrición: crecer bien en un mundo en trasformación*. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5883

18. Valerazo, C., Suarez, M., & Iza, Y. (2021). Educación alimentaria y nutricional en el contexto de la educación básica. *Revista Cientifica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, *6*, 36–40. https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/275/300

19. Vargas, M., & Hernández, E. (2020). Los determinantes sociales de la desnutrición infantil en Colombia vistos desde la medicina familiar. *Medwave*, *20*(2), e7839. https://doi.org/10.5867/medwave.2020.02.7839

20. White Gould Ellen. (1964). Conducción del niño. In *Paper Knowledge . Toward a Media History of Documents*. Pacific Press® Publishing Association. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5883

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - Portugal (PFCE/UC, 2014-2016). Pós-Doutor em Formação Docente, Identidade e Gênero pelo Instituto Politênico da Escola Superior de Educação de Coimbra - Portugal (ESEC, 2017-2021). Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia - pela UNIVATES, 2018/2022). Doutor em Ciências da Religião (Religião, Sociedade e Cultura/Movimentos Sociais - pela PUC-Goiás, 2010-2014). Doutorando em Educação (Estudos Culturais - pela ULBRA, 2020-). Possui Mestrado Profissional em Teologia - Educação Comunitária, Infância e Juventude (EST/UFRGS, 2008-2009) e Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação (UEP, 2007-2009). Graduado a nível de licenciatura em: Matemática (UEG), Pedagogia (ICSH/UFG), Filosofia (FBB) e Ciências Sociais (Faculdade Única) e, bacharelado em teologia (FATEBOV). Atualmente é Professor Titular C-II da Fundação Municipal Integrada de Ensino Superior (FIMES / UNIFIMES) desde 2014 (onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação) e Professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC) desde 1999 na área de Matemática. Atua, ainda, como Docente Permanente nos seguintes Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Linha 1 Currículo, Formação Docente e Diversidade (Cooperação técnica nº 1038/2019. Publicado no D. O. nº 10038 de 28/11/2019), Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Inhumas (PPGEDU-FACMAIS), Linha 1 Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) e, do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Colaboração Técnica, sem vínculo empregatício), na Linha 2 Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES-CNPq); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no interior do Amazonas (do IFAM). Associado na ANPED/Nacional. Associado na APEDUC - Associação Portuguesa de Educação em Ciências. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica em Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do Comitê Científico da Editora Atena (2019 -); Editor da Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais (2020 -). Membro do Comitê Científico da área Ciências Humanas da editora Publishing. Avaliador do Guia da Faculdade (2020-). Avaliador de Cursos e Instituições cadastrado no Conselho Estadual de Goiás - CEE/GO. Pesquisador cadastrado no ORCID e no ResearchGate. Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois grupos temáticos: I Processos Educativos: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II Estudos Culturais: Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, Religiosidade e Cultura.

ELISÂNGELA MAURA CATARINO –. Pós-doutora em Educação pela Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC/PT (2017-2019) sob a orientação da Dra. Fátima Neves. Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO (2005 - CAPES 5) na Linha de Pesquisa

Religião e Movimentos Sociais. Mestra em Teologia com especialização em Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS (2010 - Conceito 5 CAPES). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2007) e Docência do Ensino Superior pela FAMATEC (2012). Licenciada em Língua Portuguesa e inglesa e suas respectivas licenciaturas, pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e Licenciada em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas - ICSH (2003). É servidora pública da Secretaria Estadual de Educação de Goiás - SEDUCE (1999 - Professora P-IV) e da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (2015 - Professora Titular - CII), onde atua como professora na Pós-graduação e nos Cursos de Medicina Veterinária, Engenharia, Pedagogia, Educação Física e Psicologia. Colíder do Grupo de Pesquisa Psicologia, Processos Educativos e Inclusão da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Pesquisadora no Grupo de Pesquisa NEPEM/UNIFIMES/CNPq. Professora colaboradora no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social - MPIES da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Atualmente trabalha com as seguintes temáticas: Literatura. Linguagem. Educação e Diversidade e Educação Especial com foco nos surdos.

VANESSA ALVES PEREIRA – Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (2020). Bolsista pelo programa de bolsas PIBAP/UEMS (2022). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2017) e graduação em Direito pela Faculdade Morgana Potrich (2018). Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (2020). Especialista em Libras - Educação Especial, pela Faculdade Educacional da Lapa (2019), especialista em Direito Constitucional, pela Faculdade Faveni (2019) e em Gestão de Sala de aula no Ensino Superior pelo Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES (2022). Membro do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES-CNPq). Atua como Docente e Intérprete de Libras (2014), no Colégio Estadual Professora Alice Pereira Alves. Atuou como docente no Centro Universitário de Mineiros - Unifimes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, Educação Especial e Libras.

ÍNDICE REMISSIVO

La educación como FENÓMENO SOCIAL



www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022

La educación como FENÓMENO SOCIAL



www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2022